МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (94)

30 июня 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 19.06.2022
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 59,25.
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)
- ***И.Р. Лазаренко*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Д.Е. Майкельсон*** – доктор филологических наук, профессор (США)
- ***У. Грисволд*** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- ***В. Сартор*** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью- Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- ***С.В. Кривых*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***О.А. Блок*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Химки)
- ***Н.Н. Кузнецова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***М.А. Лаппо*** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***Ю.Г. Пыхтина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- ***В.А. Гуреев*** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- ***Е.Н. Ежова*** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- ***Е.В. Лукашевич*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***И.В. Фотиева*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

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)
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Е.Л. Кудрина*** – доктор педагогических наук, профессор, (г. Москва)
- ***М.Г. Чухрова*** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

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

№ 3 (94)

30 June 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 19.06.2022
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 59,25.
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)
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. Mikkelson*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- ***W. Griswold*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- ***V. Sartor*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- ***S.V. Krivykh*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- ***O.A. Blok*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
- ***N.N. Kuznetsova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***M.A. Lappo*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- ***Yu.G. Pykhtina*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***V.A. Gureev*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- ***E.N. Yezhova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- ***E.V. Lukashevich*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- ***I.V. Fotieva*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.***V. Petrov*** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- ***I.K. Drakina*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***V.S. Chernyavskaya*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- A.***M. Rudenko*** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- ***Yu.V. Sorokopud*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***I.B. Gorbunova*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***F.Kh. Mukhamedova*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- ***S.A. Osokina*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- ***E.L. Kudrina*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***M.G. Chukhrova*** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- ***N.A. Guz*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- ***N.V. Glukhikh*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

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

Абдуллаева Э.Б. 5
Абдурахманова Х.С. 453
Авраменко А.П. 9
Авчиева Д.Т. 166
Агамирзаева А.Р. 247
Аджиева А.И. 181
Азизова С.М. 367
Айсувакова Т.П. 81
Айтилеуова А.В. 12
Александров А.В. 153
Алексеев А.В. 425
Алибекова Д.М. 341
Алигаджиева А.Р. 166
Алиева А.А. 451
Алиева Д.К. 179
Алиева Д.М-С. 363
Алиева П.Ш. 343
Алиева Ф.А. 250
Алияри Шорехдели М. 25
Антипова О.И. 253
Апалькова Е.С. 323
Ахмади М. 25
Ахмадова Т.Х. 345, 347, 449
Ахмедова Э.М. 147

Б

Бабкинова Л.В. 255
Бай Ужилига 318
Балдынова А.А. 255
Батырова А.М. 230
Башаева С.А. 241
Башкирцева О.А. 255
Беккерман Т.Е. 150
Бекова М.Р. 235
Бирюков И.В. 84
Бобровницкая О.С. 155
Богатырева С.Н. 343
Боескорова Д.С. 14
Божедонова А.Е. 260
Бойко Е.С. 417
Болотюк В.А. 16
Болотюк Л.А. 16
Буинь Цимике 20
Бурдаева Т.В. 263

В

Вагизиева Н.А. 266
Вагнер М-Н.Л. 124
Ван Кэлин 157
Ван Хуа 399, 402
Ван Чуньсяо 269
Варламова Р.Р. 327
Василенко А.В. 159
Васильева Т.С. 406
Вербицкая Е.А. 272
Виноградова Н.В. 161
Винокурова А.А. 436
Витаева З.Р. 349
Витковская Н.Г. 238
Волкова Н.А. 408
Волобуев В.А. 186

Г

Гаврилькова М.А. 136
Галеева Н.А. 23
Гамарпур Т. 25
Гао Ивэнь 351, 353
Гарипова А.Н. 411
Гасайнаева Э.З. 122
Гасанова Г.А. 357
Гасанова М.А. 451, 453
Гасанова Р.Г. 166
Гасанова С.Н. 312
Гасанова Ш.С. 369
Гасанова Э.С. 365
Герасимова Е.С. 62
Глухих Н.В. 332
Го Хуэйянь 274
Головина Е.В. 277
Горобец Д.В. 115
Горобец Л.Н. 84
Гребенщико Ю.Ю. 329
Гриднева С.В. 169
Гуань Бо 28
Гузь Н.А. 99
Гузь Ю.А. 225
Гусева Н.В. 203

Д

Давыденко М.В. 171
Дао Сяолэй 314
Даудова Д.М. 208
Дахунова Ф.К. 458
Дедковская Д.М. 255
Денисова Д.А. 238
Джуккаева З.А. 181
Джумалиева А.А. 241
Дибирова А.М. 359
Дмитриева Е.Г. 377
Дмитриева О.Н. 30
Дракина И.К. 191
Драчева С.И. 408, 438
Дробышев В.И. 104
Дудаев Г.С. 117
Дума С.Н. 54
Дун Хайтао 34

Е

Ербаева Л.Л. 255
Ерина И.А. 206
Ермакова М.В. 193
Есаков В.А. 186
Ефимов А.В. 279

Ж

Жданова С.Н. 206
Жумадилова М.Т. 174

З

Закирова Ф.Н. 361
Залевская Т.Е. 359
Залитинова С.А. 208
Зорина О.В. 119

И

Ибрагимова Л.И. 363
Идрисова П.Г. 122
Ильясова Р.С. 365
Ильяшева Е.В. 136
Имавова М.А. 177

К

Казачук И.Г. 332
Калина Н.Д. 36
Камалова Г.Р. 40
Каракотова С.А. 179
Карасова С.Я. 285
Каримова С.Г. 411
Каширгов А.Х. 42
Келиму А. 281, 413
Ким Ю.Х. 228
Климова С.С. 81
Кнут Е.А. 395
Койчуева Л.М. 181
Колосова Н.В. 147
Комарова О.С. 171
Корольков К.В. 90
Косюк Л.В. 108
Котляров М.Г. 110
Котлярова Т.А. 110, 159
Кошкарова Н.Н. 417
Кривозубова Ю.И. 195
Круглова М.Г. 45
Куракина И.И. 198

Л

Левченко О.И. 54
Лепшокова Е.А. 285
Ли Н.Б. 112
Ли Хао 183
Ли Шуай 335
Литвинова В.С. 92
Литвинова Н.Ю. 48, 50
Лугинова О.А. 260
Лукина М.Н. 30
Лю Хуэисинь 186

М

Ма Лина 338
Ма Мэнцю 287
Магомедов Д.М. 455
Магин В.А. 206
Магомедов М.А. 420
Магомедова З.З. 230, 233
Магомедова З.Ш. 211
Магомедова С.И. 177
Мазанаев Ш.А. 290
Мамиева З.М. 449
Мануйлов В.Н. 86
Махатадзе М.Т. 293
Медведева Ю.И. 423
Мелконян А.А. 225
Мельникова М.М. 54
Милованова М.В. 301
Миназова В.М. 230, 233
Миназова З.М. 235, 241
Миронова А.А. 332
Мирхаев Р.Ф. 296
Мишаева М.В. 367
Моисеева И.Ю. 253, 293
Молчанова И.И. 238
Морозова О.Н. 56
Морозова О.П. 59
Мурзабулатова Ф.Ф. 382, 384
Мусаева Л.С. 449
Мустафаева З.С. 235
Мутаева С.И. 369, 371
Муталимова А.М. 208
Мухамедова Ф.Х. 250
Мухаметзянова Э.Р. 62

Н

Нажмутдинова Д.М. 290
Ненюк Е.А. 188
Ни Цзиншэн 299
Никитин И.В. 201
Николаев А.И. 14
Николаев М.В. 88

О

Овезова У.А. 124
Оздеаджиева Т.М. 122
Оларь А.А. 417
Орехова Т.И. 408
Осипова С.Е. 305

П

Петронюк И.С. 213
Пивнева С.В. 238
Попова Т.П. 84
Прохина Н.Ю. 131
Пугачева Е.Н. 430
Пургани А.И. 127

Р

Рабина Е.И. 136
Рагимова Л.К. кызы 215
Рагимханова Л.К. 371
Раджабова Г.С. 455
Рамазанова М.Ш. 455
Расумов В.Ш. 433
Рахимова А.Э. 62
Ребрина Л.Н. 301
Романова Е.Н. 97
Руфова Е.С. 305

С

Саенко Л.А. 90
Саидова Г.С. 166
Салманова Д.А. 221
Саляхова З.И. 382, 384
Саутиева Ф.Б. 233
Слепухина А.С. 139
Сорокин Н.С. 65
Сорокина Е.А. 243
Сорокопуд Ю.В. 81
Стародубцева Е.А. 141
Степанова З.Б. 436
Столярчук Л.И. 92
Су Ливэй 428
Сулейманова Р.В. 217
Сулейманова Т.З. 67
Сулейманова Т.Р. 219
Султыгова М.М. 373
Сурхаев С.С. 357

Т

Тасова А.Б. 70
Тозыякова Е.А. 438
Треногин В.В. 95
Тюренкова С.А. 129

У

У Сыци 72
Умбетова А.К. 70
Уружбекова М.М. 373

Ф

Федак Е.И. 95
Федорова А.Я. 30
Фещенко Д.С. 441
Фу Лиша 375

Х

Хабарова О.В. 387
Хадри Лина 377
Хайбулаев М.Х. 221
Хамзатханова М.Х. 380
Хапаева С.М. 321
Хасамирзаева З.З. 312
Хасболатов М.Р. 420
Хохлова Д.А. 147
Ху Янисинь 390
Худэжичаолу 145

Ц

Цзи Жуй 444
Цыбенова О.А. 307
Цыганкова Ю.С. 213

Ч

Чжан Шисюань 316
Чирикова Н.К. 260
Чугаева К.М. 228
Чэнь В. 310
Чэнь Сицзэ 223

Ш

Шаламова Д.А. 112
Шаламова О.О. 395
Шарыпова В.С. 447
Шафиков В.В. 76
Швед Е.А. 16
Шелюгина О.А. 171
Шемшуренко О.В. 62
Шумакова А.В. 129
Шустова Е.Н. 78
Шынпеис Г.П. 70

Я

Ясакова Ю.С. 397
Яшуткин В.А. 129

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 372.878 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-5-9

Abdullaeva E.B., *Cand. of Art Criticism, musicologist, Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: elklas@mail.ru*

MUSICAL FOLKLORE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF DAGESTAN. The article analyzes for the first time the experience of using the musical folklore of the peoples of Dagestan in educational institutions of the republic. Despite a significant amount of fundamental and applied research in the field of folklore, the issue of its development as a culture of oral tradition in the educational process of the region has not been specifically studied so far. The author actualizes problems of inclusion of folk musical art in education, determines the importance of folklore in the formation of personal and professional skills of students. The main content of the work is the analysis of the forms of work with folk musical material in the educational process from school institutions to professional institutions of secondary and higher musical education. The contribution of the founder of musical education in the republic G.A. Gasanov and his followers – Dagestan composers to the musical education and enlightenment of youth on the basis of musical folklore is shown. The presented material allows to conclude that the determination of the place and role of musical folklore in the educational environment of Dagestan institutions today needs not only research, but, therefore, its practical application in the educational process.

Key words: **musical folklore, G.A. Hasanov, elementary school, folk music ensemble, musical education, solfeggio, composer.**

Э.Б. Абдуллаева, *канд. искусствоведения, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: elklas@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДАГЕСТАНА

В статье впервые проанализирован опыт использования музыкального фольклора народов Дагестана в образовательных учреждениях республики. Несмотря на значительное количество фундаментальных и прикладных исследований в области фольклора, вопрос о его освоении как культуры устной традиции в образовательном процессе региона до настоящего времени специально не исследовался. Автором актуализированы проблемы включенности народного музыкального искусства в обучение, определена значимость фольклора в формировании личностных и профессиональных навыков учащихся. Особое внимание уделяется анализу форм работы с народным музыкальным материалом в образовательном процессе от школьных учреждений до профессиональных институций среднего и высшего музыкального образования. Показан вклад основоположника музыкального образования в республике Г.А. Гасанова и его последователей – дагестанских композиторов – в музыкальное воспитание и просветительство молодежи на основе музыкального фольклора. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что определение места и роли музыкального фольклора в образовательной среде учреждений Дагестана сегодня нуждается не только в исследовании, но и в его практическом применении в учебном процессе.

Ключевые слова: **музыкальный фольклор, Г.А. Гасанов, начальная школа, ансамбль народной музыки, музыкальное образование, сольфеджио, композитор.**

Приобщение к народной культуре начинается с детства, когда закладываются основные понятия и модели поведения. С раннего возраста также формируются элементы общей и национальной музыкальной культуры. Одним из средств ее развития выступает фольклор, по своей значимости занимающий одно из важных мест в духовной жизни народа.

В Дагестане на территории в 50,3 тыс. кв. км проживает более тридцати народностей и этнических групп, среди которых пять крупных по численности: аварцы, даргинцы, кумыки лакцы, лезгины. Многосоставный музыкальный фольклор народов Дагестана выступает сегодня в целом как живая традиция, порой представленная неравномерно и развивающаяся дискретно. Тем не менее в условиях глобализации всегда сохраняется риск ее угасания. Одним из важных рычагов продуцирования и трансляции народных музыкальных традиций является передача опыта в процессе обучения, пропаганда и популяризация музыкального фольклора учащимися образовательных учреждений.

В последнее десятилетие научно-педагогическое сообщество Дагестана актуализирует вопрос использования музыкального фольклора в образовании детей и юношества. Если по проблемам интеграции традиций народного декоративно-прикладного искусства, художественных промыслов и ремесел Дагестана в образовательный процесс создан качественный исследовательский задел, защищены кандидатские и докторские диссертации, то педагогическая наука, изучающая возможности включения музыкального фольклора в образование и воспитание, еще ждет своего развития. В связи с этим актуальность темы исследования связана с ее неразработанностью и необходимостью выстраивания в дагестанском музыкознании и педагогической науке всей панорамы развития музыкального воспитания и образования.

Объектом исследования стал опыт музыкального обучения и воспитания в общеобразовательных и специализированных школах, учреждениях среднего и высшего образования Дагестана.

Предмет исследования – арсенал музыкального фольклора в музыкальном воспитании школьников и овладении профессиональными навыками студентами училищ и вузов.

Цель исследования – изучение и анализ возможных форм работы с музыкальным фольклором в общеобразовательных и специализированных школах, учреждениях среднего и высшего образования.

Для достижения поставленной цели были определены задачи:

1) показать специфику и формы присутствия музыкального фольклора в образовательном процессе;

2) проанализировать формы работы с музыкальным фольклорным материалом;

3) Определить роль музыкального фольклора в воспитании и приобщении к национальной культуре.

В процессе исследования мы опирались на синхронический и диахронический методы, анализируя современный образовательный процесс в учреждениях республики, и использовали обобщение опыта изучения фольклора на уроках

музыки и при обучении профильным дисциплинам; анализировали виды работы обучающихся на музыкальных предметах при освоении фольклора; беседовали с преподавателями, руководителями фольклорных коллективов.

Научная новизна исследования заключается в актуализации как предмета специального исследования проблемы введения музыкального фольклора в образовательный процесс; в выявлении и теоретическом обосновании обучающих возможностей музыкального фольклора, определении его роли в повышении эффективности музыкального воспитания школьников.

Теоретическая значимость предпринятой работы заключается в обосновании многообразия форм и возможностей включения музыкального фольклора в процесс обучения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования описанных форм работы с народно-музыкальным материалом в образовательных учреждениях республики, особенно для обучения детей школьного возраста. Ведь ознакомление с народной музыкой, например, в форме исполнительства, позволит учащимся не только овладеть навыками игры и освоить аутентичный материал, но и популяризировать фольклорные традиции за пределами учебных заведений. Показано, что для учащихся младшей ступени возможно создание единого воспитательного пространства, координации школьного, дополнительного специального и семейного образования в обмене опытом взрослых и детей, педагогов и родителей.

Основоположник дагестанской профессиональной музыки и музыкального образования в республике Г.А. Гасанов придавал огромное значение изучению и сохранению музыкального фольклора. Накопленный в экспедициях по горным селениям аутентичный материал он не только публиковал, тематически перерабатывал в своих сочинениях, но и всячески ратовал за включение его в образовательный процесс. Задумываясь о выстраивании профессионального музыкального образования в Дагестане, в том числе высшего, он понимал, что его основа должна закладываться с детского возраста, осознавал, что молодое творческое поколение требует большого внимания. В его статьях и выступлениях по радио тема музыкального воспитания занимала большое место [1; 2]. В работу с молодежью Готфрид Алиевич вкладывал много душевных сил, понимая, что так он формирует будущее.

С самого начала закладывания основ музыкального воспитания, в первые десятилетия становления профессионального музыкального образовательного процесса в Дагестане в 1920–1950-е годы Готфрид Гасанов и его сподвижники стремились через интонации народной музыки приобщить учащихся школ, музыкальных кружков, а потом и музыкальных школ к освоению классических музыкальных форм и основ музыкального исполнительства.

Борясь с псевдонародными образцами музыки, он работал над фольклором, создавая педагогический репертуар и концертные программы. Произведениями в жанрах академической музыки Г. Гасанов стремился приобщать учащихся и другие группы слушателей к образцам высокого искусства, основанным на национальном мелосе, естественным и близким интонационно горским детям.

Авторские обработки, народные песни и наигрыши в качестве инструктивно-педагогического материала включались в учебные пособия, ноты для учащихся. Особое распространение получили пьесы для фортепиано на дагестанские народные темы, начиная с первых композиторских сочинений, имеющих педагогическую направленность. Первым в истории дагестанской музыки нотным изданием произведений, основанных на народных мелодиях, стал сборник фортепианных пьес «Дагестанским детям» (1927) Елены Юдиной [3].

Опираясь на программы по музыке для общеобразовательных школ, учителя в своем большинстве используют сценические образцы народной музыки или произведения дагестанских композиторов, т.е. формы фольклоризма, что в определенной мере тоже дает возможность ученикам ознакомиться с национальными музыкальными интонациями. Учителя музыки нуждаются в поддержке соответствующим методическим материалом, не говоря уже об отсутствии аудиозаписей и тем более нотного материала музыкального фольклора.

Для более широкого охвата детей в приобщении к народным музыкальным традициям на уроках музыки в общеобразовательных школьных программах целесообразно включать народную музыку, звучание национальных инструментов. Это, естественно, приобщает детей к этнической культуре и способствует развитию творческого потенциала. В далеком в 1913 году известным музыкантом-фольклористом и педагогом А.Л. Масловым была выпущена «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики» [4]. Им была выдвинута идея всестороннего развития творческих способностей учеников на уроках пения. Александр Леонтьевич настаивал на «введении в школу старинной песни, ныне вымирающей, не в целях ее возрождения, но в целях воспитания молодого поколения на самобытных музыкально-эстетических принципах, которые послужили основой для музыки национальной у многих народов, в том числе и у русских…» [4, с. 49]. Можно констатировать, что нелегко формировались традиции использования музыкального фольклора Дагестана в школьном образовании и воспитании. В первые послевоенные годы уроки музыки были сохранены официально лишь в начальной школе и только в 1956 году они вновь были восстановлены в пятом-шестом классах. Отсутствие специалистов сказывалось на низком уровне качества уроков музыки. Поэтому в Научно-исследовательском институте художественного воспитания Академии педагогических наук СССР в 1965 г. была разработана новая программа. А в 1973 году известный композитор Д.Б. Кабалевский создал экспериментальную программу «Музыка», изданную в 1980 году, которая вышла массовым тиражом для первого – третьего классов, а в 1982 – для четвертого – седьмого классов.

Впоследствии эта программа применялась на всей территории бывшего Советского Союза. Однако в Дагестане не нашлось последователей ученого, педагога-композитора, которые бы вписали дагестанский музыкальный фольклор в его систему, хотя тщательно разработанная система музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского была оценена исследователями как технология конца XX века [5].

Больший интерес к музыкальному воспитанию и образованию возник в школе лишь в годы перестройки и постсоветского времени, когда региональный компонент образования стал рассматриваться как его важная составляющая. Однако новая практика складывалась стихийно, в основном по инициативе наиболее активных учителей. Понимая основную цель урока музыки в школе как развитие музыкальной культуры, как части гуманитарного образования обучающегося, компонентами изучения музыки в начальной школе и учреждениях дополнительного образования обозначим следующие: освоение музыкальной культуры через эмоциональное восприятие; привитие эмоционально-ценностного отношения к искусству, уважения к истории, традициям, музыкальной культуре; развитие интереса к музыке через активизацию образного и ассоциативного мышления, воображения, музыкальной памяти и слуха, певческого голоса, творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности; изучение музыкальных произведений композиторов и народной музыки; овладение практическими умениями: пение, слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку и др.

В программе школьного обучения в условиях многонационального Дагестана детей целесообразно знакомить с инструментальной музыкой, народными инструментами и музыкой дагестанских композиторов. Первое знакомство с дагестанским музыкальным фольклором начинается на уроках музыки и внеклассных занятиях. Как правило, дети осваивают несложные навыки игры, к примеру, на ударных инструментах. Овладение ударными инструментами требует меньшей затраты времени, и ритм в произведениях в основном звучит как акцент на сильной доле. Для лучшего усвоения ритмического рисунка в партии ударных инструментов ансамбля можно провести предварительные упражнения с учащимися: совместно хлопать, топать, выкладывать ритмический рисунок, что приведет к слаженной игре детского ансамбля [6]. Когда игра на ударных инструментах успешно освоена детьми, можно переходить к практическому изучению музыкальных инструментов других групп, например, духовых свистковых. Демонстрация видео- и фотоматериалов, посещение концертов Оркестра народных инструментов либо прослушивание их в записи необходимо для знакомства детей с видами национальных инструментов и их тембрами. Для обзорного охвата всего разнообразия инструментов их стоит представить по видам и названиям, распределить на несколько групп. Например, ударные, струнно-смычковые, струнные, клавишно-пневматические, духовые и т. д. В школьных мероприятиях могут по приглашению принимать участие композиторы и исполнители на народных инструментах.

«Могучая кучка» дагестанской музыки – композиторы Г.А. Гасанов, Н.С. Дагиров, С.А. Агабабов и М.М. Кажлаев трудились над учебным пособием «Школа игры на фортепиано на дагестанские темы». Ноты, адресованные юным музыкантам, получающим навыки игры на фортепиано, были опубликованы в 1961 году [7]. В основу сборника были положены дагестанские народные мелодии. Продолжая традиции основоположника, Г.А. Гасанова, многие современные дагестанские композиторы продолжают создавать музыкальный репертуар для детей, начинающих музыкантов, основываясь на интонациях народной музыки – песне, музыке к кукольным спектаклям. К. Шамасов в 1981 году издал «Песни маленьких горцев: Детские хоры без сопровождения», ставшие классикой хорового репертуара [8]. Р. Фаталиев написал для детей «Двадцать песен для детей на слова дагестанских поэтов», музыку к спектаклям Дагестанского государственного театра кукол – «Колобок», «Тысячный кувшин», «Лети, Журавлик» (2003), «Тайна персиковой косточки», «Подружились Ворон с Мышкой» (2018), музыкальную сказку «Навруз» (2018). В. Шаулов в 1992–1995 гг. написал для детей песни: «Песенка клоунов», «Песенка про буку», «Песенка про мед», «Колыбельная»; «Три песни на стихи Ш. Маллаевой» («Персиковый завиток», «Песенка Карабея», «Песенка о водичке»); «Пять песен на народные темы» и др. А. Джафарова посвятила детям песни и мюзикл «Дюймовочка» по мотивам сказки Г.-Х. Андерсена (2001).

И все же в стандартах музыкального образования советского периода (приведем в качестве примера 1970–1990-е годы) преобладал процесс унификации, стремление к интернациональному. Включению в программу обучения пьес дагестанских композиторов практически не находилось места. Стандартно осваивались произведения западноевропейской и русской классики, советской музыки. Эта высокохудожественная музыкальная литература, бесспорно, является базовой для формирования специальных навыков и кругозора учащихся. Но параллельное прослушивание и исполнение фольклорных и композиторских произведений способствовало бы усвоению интонаций национальной музыки с детства. Даже сегодня, при имеющейся широте выбора в стандартах образования практически не происходит изменений. Лишь инициативный подход педагогов, применение эксперимента на уроке, проведение тематических олимпиад способствуют

расширению репертуара и включению регионального компонента. Это в массиве многообразия аудиальной среды, захватывающей детей «с пеленок», приобщает их к интонациям национальной музыки. Выработать хороший музыкальный вкус, понимание уровня эстетического качества и красоты помогает народная музыка и произведения дагестанских композиторов, проникнутые народным мелосом.

Использование народно-песенных образцов в качестве материала для развития слуховых навыков на уроках сольфеджио в младшей ступени предпрофессионального образования имеет свои традиции. Одним из первых на целесообразность использования музыкального фольклора в сборниках сольфеджио указал А. Островский. Именно он обратил внимание педагогов на то, что народные песни могут послужить благодарным учебным материалом для освоения детьми музыкальных предметов, в особенности на первых порах обучения. В пользу этого утверждения автор приводит такие аргументы, как «ясность ладоритмической фактуры народно-песенного материала; лаконичность и четкость формы при многообразии структур; самостоятельная и полноценная художественная образность мелодии, не нуждающейся в сопровождении» [9, с. 7]. М.А. Лобановым разработана система использования русских народных песен для освоения сольфеджио в музыкальных школах, а также в высших и средних специальных учебных заведениях России [10]. Вопросы использования фольклорного материала на уроках сольфеджио рассмотрены и в трудах С.Ю. Николаевой [11], О.В. Пивницкой [12; 13], Л.А. Меканиной [14], Г.М. Науменко [15], С.В. Толкачевой [16].

Если в республиках Северного Кавказа уже издавались учебные пособия на оригинальном материале [17], то в Дагестане прошло более тридцати лет со времени выхода в свет единственного «Сольфеджио на материале дагестанских народных песен и произведений композиторов Дагестана» М.А. Якубова и О.В. Домбровской [18]. Учебник вышел небольшим тиражом и долгие годы не переиздавался.

Тем временем дагестанскими композиторами было написано много новых произведений, с которыми хотелось бы познакомить юных любителей музыки. В 2014 году было опубликовано «Учебное пособие по сольфеджио» А.Р. Гасановой и П.А. Ибрагимовой [19] – учебник сольфеджио на основе дагестанской музыки. Этот сборник ориентирован для занятий на уроках сольфеджио в детских музыкальных школах и школах искусств. В нем представлены образцы дагестанской музыки, как народной, так и профессиональной. Такие пособия нацелены на развитие музыкально-слуховых представлений у детей в области метра и ритма, лада и формы на материале дагестанских мелодий. Параллельно преследуется задача не только учить ребенка чисто интонировать, но и развить его эстетический вкус. При этом важная роль отводится пропаганде и популяризации национальной профессиональной и народной музыки среди учащихся. В 2016 году сборник, составленный М.А. Якубовым и О.В. Домбровской «Сольфеджио на материале дагестанских народных песен и произведений композиторов Дагестана» для музыкальных школ и училищ, был переиздан редакции А.Р. Гасановой [20].

Как правило, в выборе музыкальных примеров авторы-составители таких пособий руководствуются критериями их мелодичности, удобства тесситуры и художественной ценности. В детских музыкальных школах и школах искусств фольклорный материал используется также на уроках слушания музыки, музыкальной литературы и при обучении игре на инструментах.

Дети готовятся и участвуют в олимпиадах и музыкальных викторинах, посвященных творчеству дагестанских композиторов. Подготовка к ним представляет собой освоение достаточно объемного слухового музыкального материала из произведений разных жанров, звучание тембров национальных инструментов в курсе дисциплины «Музыкальная литература». Городские конкурсы проводятся ежегодно среди школ Махачкалы, республиканские – также ежегодно, вовлекая все школы искусств республики. Также осуществляются внутришкольные викторины.

Для самой младшей ступени обучающихся в школах искусств на музыкальных отделениях по предмету «Слушание музыки» используется просмотр мультипликационных фильмов, иллюстрированных музыкой дагестанских композиторов, а также созданных по сюжетам дагестанских сказок. Среди множества серий мультипликационного фильма «Гора самоцветов», большого проекта в истории всей отечественной анимации отметим мультфильм «Шейдулла-лентяй». Эта короткометражная мультипликационная версия даргинской сказки была снята на киностудии «Пилот» в России в 2004 году режиссерами С. Гордеевым и Р. Шарафутдиновым [21]. Яркий эмоциональный фон мультфильму придает музыка Г.А. Гасанова. «День рождения» – советский рисованный мультфильм 1959 года. Экранизация дагестанской сказки режиссеров Валентины и Зинаиды Брумберг на музыку С.А. Агабабова. Просмотр мультфильмов сопровождается рисованием впечатлений от услышанной музыки и последующим обсуждением ее характера, звучащих инструментов и т.д. Таким образом, дети выступают в роли юных музыкальных критиков, учатся выражать свои впечатления и говорить о музыке. Мультфильм «Слон и муравей» поставлен в 1948 году по басне народного поэта Дагестана Гамзата Цадасы. Композитор В. Мурадели тонко воплотил дагестанские мелоинтонации в полотне фильма. «Сладкий родник» по мотивам сказки А. Абу-Бакара с музыкой И. Цветкова создан в 1982 году режиссером Иваном Аксенчуком. Мультфильм «Барбос в гостях у Бобика», созданный в 1964 году режиссерами Виталием Мельниковым и Михаилом Шамковичем, иллюстрирован легкими джазово-эстрадными композициями М.М. Кажлаева [22].

В дагестанских музыкальных школах и школах искусств на сегодняшний день нет стандартизированной программы по изучению народной музыки. Правда, опыт составления программы по дисциплине «Музыкальный фольклор» имеется, но этот предмет не введен в практику обучения. Лишь индивидуальная инициатива того или иного учителя способствует целенаправленному знакомству учеников с музыкально-фольклорной традицией. В целом же, обучаясь в таких школах, дети черпают знания о народном искусстве на отделениях хореографии и декоративно-прикладного искусства, обучаясь национальным танцам под аккомпанемент народных инструментов и осваивая национальные орнаменты.

Однако в некоторых школах искусств Дагестана сложились традиции детского инструментального ансамблевого исполнительства народной музыки на национальных инструментах и даже регулярное участие коллективов в фестивалях народной музыки, а это уже говорит о складывании определенного уровня профессионализма.

Ансамбль нагаристов «Ритмы Дагестана» под руководством заслуженного артиста РД Сеймура Джумартова функционирует на базе Детской школы искусств № 2 г. Махачкалы с 1997 года. В 2019 году коллективу присвоено звание образцового. Ансамбль владеет многообразием исполнения дагестанских ритмов, активно выступает на концертных площадках и конкурсах. Он включен в состав сводного ансамбля барабанщиков Детской филармонии Управления культуры администрации г. Махачкалы. Ансамбль нагаристов – лауреат многих городских и республиканских конкурсов: «Очаг мой – Дагестан», «Таланты нового века», «Юные звезды Махачкалы», «Золотые звездочки Кавказа», «Играй, душа!» и др.

Ансамбль кумузистов сложился в Детской школе искусств им. Г.А. Гасанова г. Избербаша в 1998 году под руководством заслуженного учителя РД Абдуллы Рабаданова. В репертуаре ансамбля – обработки народных мелодий, а также произведения дагестанских композиторов: Н. Дагирова, М. Касумова, К.-П. Алескерова, М. Кажлаева и др. Ежегодно программа обновляется новыми мелодиями, наигрышами и популярными ритмами. Коллектив участвовал в республиканском телевизионном конкурсе исполнительского мастерства талантливых детей «Гордость Дагестана», неоднократно занимал призовые места в фестивалях «Мир Кавказу», «Мы дружбой народов сильны». Коллектив является участником республиканских праздников и фестивалей «Играй, душа!», «Общедагестанская елка», «Шатлыкъ», «Маленькие горцы».

Детский ансамбль домбристов «Шынъ» филиала с. Кунбатар Детской школы искусств им. С. Батырова Ногайского района был создан в 2012 году. В настоящее время им руководит Адильхан Менласанов. Коллектив ансамбля состоит из 18 ребят от 8 до 15 лет. Юные исполнители играют на домбре – ногайском народном инструменте. 19 апреля 2022 года ансамбль показал высокий уровень подготовки в республиканском форуме-фестивале народной музыки «Мелодии гор», исполнив произведение «Тоьре саз» самодеятельного композитора, заслуженного работника культуры РФ Яхьи Кудайбердиева. Коллектив активно участвует во всех мероприятиях концертно-просветительской и воспитательной работы Ногайского района (Сабантой, «Степные голоса» «Навруз-Байрам» и др.).

Педагоги, работающие с юными дарованиями, смогли своим талантом и терпением, удивительным наставническим мастерством и простыми добрыми словами воспитать большое количество достойных ребят. Сплоченный коллектив педагогов-единомышленников и учеников ансамбля «Шынъ» проводит серьезную культурно-просветительскую, концертную работу по сохранению аутентичного наследия инструментального исполнительства. Коллектив имеет свои традиции, которые в полной мере позволяют детям пройти школу профессионального роста, расширить свои творческие способности. Деятельность ансамбля направлена на усиление духовно-нравственного воспитания детей и подростков, организацию досуга и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Народный ансамбль кумузистов «Кумторкала» Кумторкалинского района Дагестана под руководством заслуженного работника культуры РД Джамалудина Бамматова создан в 1990 году также на базе Детской школы искусств. Музыканты исполняют фольклорные произведения, сочинения дагестанских композиторов, также играют русскую и зарубежную классику. Традиционно являются дипломантами международных, всероссийских конкурсов и фестивалей в Санкт-Петербурге, Москве и Турции.

В Тарумовском районе Дагестана с 1988 года развивается образцовый детский ансамбль русских народных инструментов «Ложкари», основателем которого является Алевтина Митьковец. Коллектив из восьми человек исполняет русские народные мелодии, ритмические и инструментальные импровизации, танцевальные композиции, игровые миниатюры. Дети являются дипломантами республиканских, всероссийских и международных смотров, конкурсов и фестивалей: «Золотое яблоко» в г. Краснодаре, «Дни искусства Дагестана» в г. Москве, «Мир сказочных чудес» в г. Закопане (Польша), фестиваля «Лейся, песня народная!», «Казачье подворье», «Энемжая», «Дети гор», «Радуга талантов», «Играй, душа!», «Золотые звездочки Кавказа», «Мелодии души»; праздников «Народное раздолье», «Широкая масленица», «Дагестанская масленица» и др.

Большой вклад в преемственность народным традициям вносят самодеятельные семейные ансамбли и домашнее обучение игре на национальных инструментах. Известный виртуозный исполнитель старинных аварских инструментальных наигрышей и мастер по изготовлению пандуров из с. Гуниб Гунибского района Дагестана Хайбула Асиялов обучает всех желающих детей на дому.

Преподаватели сельских и районных школ искусств, как правило, сами являются участниками фольклорных ансамблей, поэтому они заинтересованы в воспитании учеников в преданности народным традициям и всячески поддерживают преемственность поколений.

Как правило, дети из музыкальных коллективов выбирают путь профессионального музыкального образования и со временем поступают на службу в оркестры республики.

В специализированных учебных заведениях Дагестана, направленных на получение профессии музыканта, песенный и инструментальный фольклор и сочинения дагестанских композиторов в разных формах включены в программы обучения студентов музыкальных училищ г. Махачкалы и Дербента и факультета музыки Института культуры и искусства Дагестанского государственного педагогического университета.

У поступающих в Дербентское музыкальное училище большой популярностью пользуются отделения народных и духовых инструментов. Студенты обучаются на гармони, кеманче, таре, кларнете – инструментах, связанных с музыкальной ментальностью Южного Дагестана и пограничного с ним Азербайджана. Подготовка учащихся в этом музыкальном училище обеспечивает профессиональную реализацию выпускников в дагестано-азербайджанском культурном пространстве, формирует культурно-образовательную среду Южного Дагестана. В Махачкалинском музыкальном училище помимо освоения ансамблевых и оркестровых навыков в оркестре народных инструментов по образовательным стандартам на отделениях инструментального исполнительства, теоретическом, дирижерско-хоровом и вокальном изучают предмет «Народное музыкальное творчество». Студенты изучают специфику средств выразительности музыкального фольклора, знакомятся с методикой исследования народной музыки, обретают навыки расшифровки и обработки народной песни для создания современных композиций, осваивают вокальную манеру народного пения.

В конце 1950-х годов Г.А. Гасанов настойчиво выдвигал идею о создании Дагестанской консерватории. Организация высшего музыкального заведения в Дагестане могла бы решить проблему исполнительских, музыковедческих и композиторских кадров, «чтобы приблизить обучение композиторов к истокам их творчества, к их почве, на которой должна развиваться их деятельность» [23]. Консерваторию в Дагестане так и не открыли, но возможность получить высшее музыкально-педагогическое образование уже многие годы осуществляется на факультете музыки Института культуры и искусства Дагестанского государственного педагогического университета. В процессе обучения курс «Народное музыкальное творчество» составляет важную часть профессиональной подготовки учителя музыки. Содержание обучения основывается на аутентичной музыке в совокупности с материалом, отражающим контекст ее бытования. Основу курса составляет русская народная музыка и музыкальная культура народов Дагестана. Учебная программа предмета «Народное музыкальное творчество» для студентов факультета разработана педагогами на основе программы С. Балашовой [24]. При изучении теории народного искусства и жанров народного музыкального творчества информация о русском и дагестанском фольклоре приводится параллельно.

Рассмотрев разные виды и формы использования музыкального фольклора в процессе образования и обучения детей, мы приходим к выводам, что в дагестанских образовательных учреждениях – ДМШ, ДШИ – закрепленных и утвержденных программ обучения на данный момент нет, скорее, по причине отсутствия у педагогов и в фонотеках школ аутентичного музыкального материала. Исключительно по инициативе преподавателей региональный фольклорный компонент может включаться в музыкальные дисциплины. Наиболее доступными формами его освоения для детей являются викторины, конкурсы и фестивали. Учащиеся сельских школ находятся в выигрышном положении, потому что фактически находятся в аутентичной среде и обучаются трансляции народного музыкального творчества в формах исполнительства.

В этой связи и сегодня остаются актуальными постулаты, заданные Г.А. Гасановым. В 1920–1930-е годы в условиях ускоренного культурного развития Дагестана его многосторонняя деятельность была направлена на создание основ музыкальной культуры национального типа. Будучи организатором и первым директором музыкального училища, создателем педагогической системы, сочетающей требования академической музыки и национальные культурные традиции, он стал основоположником музыкального образования в республике. Как один из создателей и руководителей Дома художественного воспитания детей, Г.А. Гасанов стал первопроходцем в организации детского музыкального воспитания. В память об основоположнике в г. Махачкале регулярно проводится Республиканский конкурс пианистов им. Г. Гасанова среди детских музыкальных школ и школ искусств. В качестве положительного момента обратим внимание на то, что в программах выступающих учащихся обязательным номером включены произведения дагестанских профессиональных композиторов.

Освоение музыкального фольклора детскими коллективами художественной самодеятельности поддерживается Министерством культуры РД, Республиканским домом народного творчества, Республиканским учебно-методическим центром и администрацией и управлением культуры Махачкалы. При поддержке этих институций детское творчество эффективно реализуется в рамках Республиканского фестиваля детского художественного творчества «Маленькие горцы», проводимого каждые два года в Махачкале [25]. На фестиваль со всего Дагестана собираются юные хранители народного творчества, те, кто продолжает вокальные, хореографические и музыкальные традиции своих предков. Сама природа музыкального фольклора предполагает импровизацию и включение в синкретическую форму бытования, органично сочетающую поэзию, музыку и пластику движений. Развитие детей, строящееся на принципах фольклорного творчества, развивает художественно-образное и ассоциативное мышление, фантазию ученика, способствует гармоничному сочетанию интонационно-выразительного пения с движением. Освоение материала, организация работы и подготовка творческих коллективов требует от музыкального руководителя сочетания классных и внеклассных форм занятий. Использование разных форм работы в процессе обучения школьников музыкальному фольклору позволяет добиваться успешных результатов, и учащиеся полнее и осознаннее проникаются народной художественной культурой. В своей работе педагоги, руководители ансамблей используют различные способы общения учеников, объединенных общей идеей фольклорного ансамбля, общешкольных фольклорных праздников, фестивалей и пр.

В системе среднего специального и высшего образования учащиеся и студенты отделений инструментального оркестрового, народного и вокального отделений исполняют национальную музыку и произведения дагестанских композиторов в программах обучения, в конкурсных и концертных программах. В подготовке по теоретическим дисциплинам будущих музыковедов и композиторов обязательно освоение расшифровки народной музыки и аналитическое изложение ее компонентов.

Возможно, обозначенная и исследованная проблема еще более актуализирует вопрос востребованности традиционной музыки в обучении молодого поколения и необходимости официального включения музыкального регионального компонента в программы учебных заведений. Предпринятая автором статьи попытка вносит вклад в исследование проблем художественного образования в регионе. Изучение проблематики статьи может быть продолжено в исследованиях по этнопедагогике и музыкальной фольклористике.

Библиографический список

1. Гасанов Г. Музыкальное образование – детям. *Дагестанская правда.* 1961; 10 июня.
2. Гасанов Г. Дагестанский государственный музыкальный техникум. *Комуз. Журнал театра, музыки и кино.* Махачкала, 1926; № 1: 2 – 4.
3. Юдина Е. Дагестанским детям. *Сборник фортепианных пьес.* Махачкала: Даггиз, 1927.
4. Маслов А.Л. *Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики.* Москва: Товарищество И.Д. Сытина, 1913.
5. Жилинская Т.Г. *Музыкально-педагогическая концепция Д.Б. Кобалевского.* Available at: https://bspu.by/blog/zhilinskaya/article/lection/muzykal-no-pedagogicheskaya-koncepciya-d-b-kabalevskogo
6. Ахмедханова Э.М. Использование дагестанских народных инструментов на уроке музыки как средства развития национальной музыкальной культуры учащихся. *Гуманитарные научные исследования.* 2015; № 9. Available at: https://human.snauka.ru/2015/09/12700
7. *Школа игры на фортепиано на дагестанкие темы.* Составители Г.А. Гасанов, Н.С. Дагиров, С.А. Агабабов, М.М. Кажлаева. Махачкала, 1961.
8. Шамасов К.М. *Песни маленьких горцев: Детские хоры без сопровождения.* Предисловие М. Якубова. Москва: Музыка, 1981.
9. Островский А.Л. *Учебник сольфеджио.* Москва: Музыка, 1966.
10. Лобанов М.А. *Этносольфеджио на материале традиционной песни русской деревни.* Учебное пособие для старших классов ДМШ и средних специальных учебных заведений. Санкт-Петербург: Издательство «Композитор», 1996.
11. Николаева С.Ю. Этносольфеджио. *Этномузыкология:* авторские учебные программы преподавателей кафедры музыки финно-угорских народов Петрозаводской государственной консерватории им. А.К. Глазунова. Петрозаводск: ПГК им. А.К. Глазунова, 2011: 538 – 542.
12. Пивницкая О.В. *Школа фольклорного сольфеджирования:* учебное пособие для детей младшего школьного возраста. Москва: Композитор, 2001; Выпуск 1.
13. Пивницкая О.В. *Школа фольклорного сольфеджирования:* учебное пособие для детей среднего школьного возраста. Москва: Композитор, 2002; Выпуск 2.
14. Меканина Л.А. *Хрестоматия русской народной песни.* Москва: Музыка, 1991.
15. Науменко Г.М. *Фольклорная азбука.* Москва: Современная музыка, 2013.
16. Толкачева С.В. *Фольклорное сольфеджио на материале русских народных песен Удмуртии:* учебно-методическое пособие. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2013.
17. *Фольклорное сольфеджио* [Текст, ноты]. Автор-составитель Ф.М. Токова. Карачаевск; Черкесск: Полиграфист, 2002.
18. Якубов М.А., Домбровская О.В. *Сольфеджио на материале дагестанских народных песен и произведений композиторов Дагестана.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1985.

19. Гасанова А.Р., Ибрагимова П.А. *Учебное пособие по сольфеджио*. Махачкала: АЛЕФ, 2014.
20. Якубов М.А., Домбровская О.В. *Сольфеджио на материале дагестанских народных песен и произведений композиторов Дагестана*. Махачкала: АЛЕФ, 2016.
21. *Шейдулла-лентяй*. Available at: https://mult-online.ru/short/6331-sheydulla-lentyay.html
22. *Барбос в гостях у Бобика*. Available at: https://piratfilms.ru/movies-short-films/13948-barbos-v-gostjah-u-bobika.html
23. Гасанов Г. Творить для народа. *Дагестанская правда*. 1959; 28 апреля.
24. Балашова С.С. Музыкальная этнография. Программа**.** *Музыкальное образование: историко-теоретическая подготовка учителя музыки:* программы дисциплин предметной подготовки по специальности 03.07.00 – Музыкальное образование. Москва: Флинта, 1999.
25. *Республиканский фестиваль «Маленькие горцы»*. Available at: https://www.culture.ru/events/317577/respublikanskii-festival-malenkie-gorcy

References

1. Gasanov G. Muzykal'noe obrazovanie – detyam. *Dagestanskaya pravda.* 1961; 10 iyunya.
2. Gasanov G. Dagestanskij gosudarstvennyj muzykal'nyj tehnikum. *Komuz. Zhurnal teatra, muzyki i kino.* Mahachkala, 1926; № 1: 2 – 4.
3. Yudina E. Dagestanskim detyam. *Sbornik fortepiannyh p'es.* Mahachkala: Daggiz, 1927.
4. Maslov A.L. *Metodika peniya v nachal'noj shkole, osnovannaya na novejshih dannyh `eksperimental'noj pedagogiki.* Moskva: Tovarischestvo I.D. Sytina, 1913.
5. Zhilinskaya T.G. *Muzykal'no-pedagogicheskaya koncepciya D.B. Kobalevskogo.* Available at: https://bspu.by/blog/zhilinskaya/article/lection/muzykal-no-pedagogicheskaya-koncepciya-d-b-kabalevskogo
6. Ahmedhanova `E.M. Ispol'zovanie dagestanskih narodnyh instrumentov na uroke muzyki kak sredstva razvitiya nacional'noj muzykal'noj kul'tury uchaschihsya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2015; № 9. Available at: https://human.snauka.ru/2015/09/12700
7. *Shkola igry na fortepiano na dagestankie temy.* Sostaviteli G.A. Gasanov, N.S. Dagirov, S.A. Agababov, M.M. Kazhlaeva. Mahachkala, 1961.
8. Shamasov K.M. *Pesni malen'kih gorcev: Detskie hory bez soprovozhdeniya.* Predislovie M. Yakubova. Moskva: Muzyka, 1981.
9. Ostrovskij A.L. *Uchebnik sol'fedzhio.* Moskva: Muzyka, 1966.
10. Lobanov M.A. *`Etnosol'fedzhio na materiale tradicionnoj pesni russkoj derevni.* Uchebnoe posobie dlya starshih klassov DMSh i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Kompozitor», 1996.
11. Nikolaeva S.Yu. `Etnosol'fedzhio. *`Etnomuzykologiya:* avtorskie uchebnye programmy prepodavatelej kafedry muzyki finno-ugorskih narodov Petrozavodskoj gosudarstvennoj konservatorii im. A.K. Glazunova. Petrozavodsk: PGK im. A.K. Glazunova, 2011: 538 – 542.
12. Pivnickaya O.V. *Shkola fol'klornogo sol'fedzhirovaniya:* uchebnoe posobie dlya detej mladshego shkol'nogo vozrasta. Moskva: Kompozitor, 2001; Vypusk 1.
13. Pivnickaya O.V. *Shkola fol'klornogo sol'fedzhirovaniya:* uchebnoe posobie dlya detej srednego shkol'nogo vozrasta. Moskva: Kompozitor, 2002; Vypusk 2.
14. Mekanina L.A. *Hrestomatiya russkoj narodnoj pesni.* Moskva: Muzyka, 1991.
15. Naumenko G.M. *Fol'klornaya azbuka.* Moskva: Sovremennaya muzyka, 2013.
16. Tolkacheva S.V. *Fol'klornoe sol'fedzhio na materiale russkih narodnyh pesen Udmurtii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskij universitet», 2013.
17. *Fol'klornoe sol'fedzhio* [Tekst, noty]. Avtor-sostavitel' F.M. Tokova. Karachaevsk; Cherkessk: Poligrafist, 2002.
18. Yakubov M.A., Dombrovskaya O.V. *Sol'fedzhio na materiale dagestanskih narodnyh pesen i proizvedenij kompozitorov Dagestana.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
19. Gasanova A.R., Ibragimova P.A. *Uchebnoe posobie po sol'fedzhio.* Mahachkala: ALEF, 2014.
20. Yakubov M.A., Dombrovskaya O.V. *Sol'fedzhio na materiale dagestanskih narodnyh pesen i proizvedenij kompozitorov Dagestana*. Mahachkala: ALEF, 2016.
21. *Shejdulla-lentyaj.* Available at: https://mult-online.ru/short/6331-sheydulla-lentyay.html
22. *Barbos v gostyah u Bobika*. Available at: https://piratfilms.ru/movies-short-films/13948-barbos-v-gostjah-u-bobika.html
23. Gasanov G. Tvorit' dlya naroda. *Dagestanskaya pravda.* 1959; 28 aprelya.
24. Balashova S.S. Muzykal'naya `etnografiya. Programma**.** *Muzykal'noe obrazovanie: istoriko-teoreticheskaya podgotovka uchitelya muzyki:* programmy disciplin predmetnoj podgotovki po special'nosti 03.07.00 – Muzykal'noe obrazovanie. Moskva: Flinta, 1999.
25. *Respublikanskij festival' «Malen'kie gorcy»*. Available at: https://www.culture.ru/events/317577/respublikanskii-festival-malenkie-gorcy

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-9-12

***Avramenko A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: avram4ik@gmail.com

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF VIRTUAL ASSISTANTS AND CHAT-BOTS AS SPEECH RECOGNITION TOOLS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. In the article a problem of implementation of artificial intelligence speech recognition technologies in foreign language teaching is described. Principles of the speech recognition process are analyzed within the history of the development of chat-bots and virtual assistants. The object of the study is the didactic potential of chat-bots as an umbrella technology of this type. Moreover, the paper considers the so-called complex chat-bots, which use not a pre-programmed set of replica responses, but neural networks capable of machine learning to improve communication. Didactic functions are illustrated by the examples of educational chat-bots in Telegram. The material presented in the paper leads to the conclusion that taking into consideration several advantages and disadvantages educators successfully use artificial intelligence speech recognition tools as communicative, interactive and individualized educational technologies.

Key words: **artificial intelligence, neural networks, chat-bots, speech recognition, educational technologies.**

The research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University "Preservation of the World Cultural and Historical Heritage".

***А.П. Авраменко**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: avram4ik@gmail.com

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ-БОТОВ И ВИРТУАЛЬНЫХ ПОМОЩНИКОВ КАК СРЕДСТВ РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье раскрывается проблема использования в образовательном контексте технологий искусственного интеллекта для распознавания речи. Принципы работы данных технологий описываются через анализ истории развития чат-ботов и визуальных помощников. Объектом исследования является дидактический потенциал чат-ботов как зонтичной технологии данного типа. Причем в работе рассматриваются так называемые сложные чат-боты, в которых используется не заранее запрограммированный набор реплик-ответов, но нейронные сети, способные к машинному обучению для улучшения коммуникации. Дидактические функции данных систем проиллюстрированы примерами функционирования учебных чат-ботов сети Telegram. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что, имея ряд преимуществ и трудностей применения, технологии искусственного интеллекта представляют широкий лингводидактический потенциал для реализации принципов коммуникативности, интерактивности и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, нейронные сети, чат-боты, распознавание речи, образовательные технологии.**

Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Актуальность исследования обусловлена всесторонней цифровизацией общества и как результат – трансформацией профессии преподавателя [1]. Киберфизические системы способны выполнять заранее прописанные алгоритмы действий, а благодаря машинному обучению улучшать их выполнение. Именно здесь мы сталкиваемся с технологией нейронной сети, которую часто отождествляют с понятием искусственного интеллекта (Artificial Intelligence, AI). В области лингводидактики данная технология позволяет реализовывать адаптивное обучение, в том числе благодаря функции распознавания речи. Цель исследования заключается в определении возможностей использования инструментов распознавания речи как примера технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков. Для достижения поставленной цели представляется необходимым решить следующие задачи:

– проанализировать историю развития и принципы функционирования инструментов распознавания речи, а именно – чат-ботов и виртуальных помощников;

– выделить дидактические функции чат-ботов и виртуальных помощников для реализации базовых принципов обучения иностранным языкам;

– проанализировать примеры учебных чат-ботов для выделения преимуществ, недостатков и перспективных направлений интеграции чат-ботов в иноязычное образование.

Научная новизна исследования состоит в автоматизации процесса внедрения интерактивных технологий в обучение. Практическая значимость включает в себя не только определение условий успешной интеграции чат-ботов в преподавание, но и рекомендации по проектированию авторских учебных чат-ботов.

Первую группу составляют чат-боты, построенные на базе заранее подготовленного алгоритма, через который происходит обмен репликами между пользователем и компьютером. Вторая группа чат-ботов создана на принципах машинного обучения, в ней отсутствует лимитированный список реплик-ответов. Ключевыми отличиями системы со встроенными функциями искусственными интеллекта являются следующие моменты: системы искусственного интеллекта обладают развитыми коммуникативными способностями, у них предполагается возможность развития и самообучения для расширения круга выполняемых функций, а также они способны решать комплексные и плохо формализуемые задачи посредством обладания коммуникативными способностями (когнитивные, контекстные, гипертекстовые и т. д.) и методами решения вариативных задач (экспертные, преобразующие, мультиагентные и т. д.). Таким образом, вторую группу чат-ботов составляют более сложные, но и более совершенные с точки зрения процесса коммуникации программы.

Термин ‘чат-бот’, являясь зонтичным для всех технологий распознавания речи искусственным интеллектом, происходит от английского ‘to chat’ – ‘болтать’ и ‘bot’ – ‘робот’ и представляет собой компьютерную программу, которая позволяет человеку участвовать в общении с ней посредством голосовых или текстовых сообщений. В повседневной жизни голосовые чат-боты принято называть голосовыми или виртуальными помощниками. Функции, которые могут быть выполнены чат-ботами и виртуальными помощниками, включают в себя ответы на вопросы, задаваемые пользователями; воспроизведение музыки из потоковых музыкальных сервисов; установка таймеров, будильников; формирование напоминаний о предстоящих событиях; совершение звонков и отправка сообщений; осуществление покупок; предоставление информации о погоде; управление бытовыми устройствами и т.д.

Обратимся к **истории** развития чат-ботов и виртуальных помощников.

В 1962 г. на всемирной выставке в Сиэттле компания International Business Machines Corporation (IBM) представила устройство, способное осуществлять некоторые математические операции посредством распознавания речи. Созданное Уильямом Дершем устройство получило название ‘Обувная коробка’ (англ. Shoebox) благодаря своему размеру. На дисплее устройства располагалось десять маленьких ламп с цифрами от 0 до 9, которые загорались при произнесении цифры рядом с микрофоном. Другое важное событие в истории развития виртуальных помощников, относящееся к 1960-м гг., – это чат-бот Элиза (в некоторых источниках Элайза, англ. ELIZA, была названа в честь героини Дж. Бернарда Шоу Элизы Дулитл), разработанный Джозефом Вейценбаумом. Сам Вейценбаум представлял Элизу как пародию на психотерапевта, использующего технику активного слушания. Следующий, не менее важный этап – это проведение в 1970-х гг. на базе Университета Карнеги-Меллона с поддержкой Министерства обороны США программы исследования механизмов распознавания речи. Исследователи надеялись достичь объёма в не менее тысячи слов, и в результате было разработано устройство под названием Харпи, словарный запас которого был соотносим с уровнем трехлетнего ребенка. В 1986 г. ‘Обувная коробка’ от IBM претерпела изменения, в результате которых превратилась в печатную машинку с функцией распознавания речи под названием «Тангора», в честь самого быстрого машиниста того времени. Новая эра в истории развития виртуальных помощников начинается в 1990-х, когда виртуальный помощник из отдельного устройства превращается в одну из функций компьютеров. Так, выпущенный в 1994 г. компанией IBM телефон Саймон был оснащен сенсорным жидкокристаллическим дисплеем; помимо звонков в него была встроена функция отправки и получения электронных писем, факсов, а также пейджер, календарь, в который можно было вписывать планы, контакты, калькулятор и часы, показывающие время в разных точках мира. Несомненным преимуществом использования другого чат-бота середины 1990-х – A.L.I.C.E. – было то, что он был выпущен с открытым кодом, соответственно, и другие разработчики могли его интегрировать в собственные программы.

Наиболее популярный сегодня виртуальный помощник Сири (англ. Siri, Speech Interpretation and Recognition Interface) изначально существовал в виде приложения, которое пользователи iOS могли скачать в AppStore. Siri Inc. планировала далее адаптировать свое приложение под телефоны BlackBerry и Android, однако в 2010 г. компания была куплена Apple. Постепенно Сири стала внедряться в новые модели устройств, выпускаемые Apple. Сейчас Сири говорит более чем на двадцати языках во многом благодаря количеству компаний-партнеров, принявших участие в её разработке и совершенствовании: в их числе крупные учебные заведения, такие как Стэнфорд, и даже компания Яндекс. Используя механизмы обработки человеческой речи, Сири взаимодействует с пользователем, подстраиваясь под его предпочтения в течение определённого времени. Функционал Сири зависит от региона и языка, однако в целом с помощью Сири можно практически управлять устройством посредством голоса: ставить будильник, узнавать погоду, читать рецензии на фильмы, рестораны, открывать приложения, звонить, отправлять сообщения, писать посты в соц. сетях, регулировать яркость экрана и т. д. Помимо этому благодаря характеру Сири с ней можно шутить. При этом пользователь может выбирать как язык Сири, так и голос (из нескольких женских и мужских), а иногда ещё и акцент.

В 2014 году на рынке появился новый продукт – Алекса от Amazon, который существовал в виде смарт-колонки, умеющей ставить музыку, читать новости и т. д. Сейчас Алекса применяется в разной бытовой технике и пользуется большой популярностью, так как обновляется и получает новые функции чаще, чем Сири, а также интегрируется с такими приложениями, как, например, Spotify для прослушивания музыки. В 2016 г. у Google появился продукт Google Assistant, который можно было скачать на устройства Android. Помимо функций предшественников, функции Google Assistant включают в себя, например, перевод слов или фраз, онлайн-заказы, проверку курса валют и даже комплименты.

В 2017 г. компания Яндекс выпустила на российский рынок Алису, которую можно установить как на Android и на iOS, так и скачать на компьютер. Алиса не уступает своим предшественникам по количеству функций, а также может искать нужные файлы на устройстве и даже находить товары на Яндекс.Маркете. Алиса понимает жаргон, к её умениям также можно добавить недостающие посредством задувания алгоритмы. Значительное преимущество Алисы в том, что, будучи разработанной для российского рынка, она лучше других виртуальных ассистентов распознает русскоязычную речь. Аналогичное расширение в виде виртуального ассистента есть у социальной сети VK – Маруся, которая может играть музыку, играть в игру и заказывать еду.

Отдельно хотелось бы обратить внимание на электронного диктора от mail ru. Запущенный в 2016 году ‘диктор’ представляет собой платформу, на которую пользователь может загрузить текст. Печатный текст озвучивается голосовым ассистентом (занималась которым команда разработчиков голосового помощника Маруся), а алгоритмы искусственного интеллекта делают так, чтобы мимика и артикуляция ведущего соответствовали тому, о чем говорится в тексте. При этом очень важно, чтобы синтезированная речь удовлетворяла ряду требований: узнаваемости, естественности, разборчивости, выразительности и эмоциональности. Это важно потому, что мы имеем дело с аудиовизуальным продуктом, а значит, любой изъян будет увиден/услышан, что может вызвать отторжение у пользователей.

По заявлению команды разработчиков Маруси, голосовой помощник использует технологии системы Voice TTS. В основе этой системы лежит технология TTS (text-to-speech). Специфика работы с такой технологией заключается в том, что для начала необходимо создать текстовый корпус и соответствующие этим текстам фонограммы речи диктора (т. е. речевая база). Затем базы речевых сигналов сегментируются на семантически и фонетически значимые единицы речи. Одновременно с озвучиванием текста алгоритмы искусственного интеллекта предлагают пользователю на выбор четырех ведущих: Марию, Татьяну, Тамару и Аниту. Система делает так, чтобы мимика, жесты и артикуляция ведущего совпадали с тем, что содержится в тексте.

В лингводидактике активно применяются вспомогательные технологии, позволяющие преобразовывать письменный текст в устную речь и речь в текст, производить различные манипуляции с тестом, переводить языковые единицы с одного языка на другой, выполнять проверку орфографии, использовать поисковые алгоритмы. Разработка этих инструментов основывалась на задачах оказания помощи людям на различных этапах обработки информации, экономии времени и трудовых ресурсов для автоматизации тех процессов, которые может выполнить компьютер [2; 3]. В настоящее время эти функции являются частью интерактивной среды обучения. Использование технологий распознавания речи на базе искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков позволяет реализовать следующие **принципы** обучения на базе **дидактических функций** чат-ботов и виртуальных помощников:

– интерактивность на базе мгновенной обратной связи;

– коммуникативность, которая достигается посредством взаимодействия в пространстве изучаемого языка;

– индивидуализация на основе автоматизированного анализа языкового уровня каждого пользователя и его персональных потребностей.

Наконец, искусственный интеллект позволяет избежать излишнего волнения у студентов и страха перед ошибкой. Взаимодействие с реальным преподавателем неизбежно затрагивает психологические аспекты межличностного общения. Часто студенты, особенно неопытные, не решаются демонстрировать свои знания, пробовать говорить, задавать вопросы только в силу стеснения или неуверенности. Компьютер позволяет преодолеть этот барьер. Учащийся достигает большей уверенности в своей языковой подготовке и впоследствии устойчиво демонстрирует полученные языковые навыки уже при взаимодействии с реальным преподавателем.

В Telegram можно найти множество примеров образовательных ботов, которые помогут оптимизировать процесс обучения по тому или иному предмету. Например, чат-бот @dictsbot создан с целью толкования значения запрашиваемых слов. Он является бесплатным, также прост и понятен в использовании. Для того чтобы начать работать с ботом, необходимо ввести слово на одном из следующих языков: русском, английском и немецком. После ввода слова в поисковую строку бот отправляет пользователю словарную статью со значением слова из словаря, а также список других источников, в которых можно посмотреть его значение. Что касается английского языка, то в данном чат-боте можно получить значения слова из Collins, Macmillan, Webster's New World College, Oxford, Longman и многих других словарей. Помимо этого в боте есть также ссылка на Яндекс и ГуглеПереводчик, а также на Википедию. Следующий чат-бот, который может быть полезен, – SpellBot, предназначен для изучения как русского, так и английского языков. Бот находит орфографические ошибки в слове и исправляет их, корректирует знаки препинания в предложении, а также может помочь перевести текст, набранный на неверной раскладке, на нужный. Минусом данного бота является то, что пока он в совершенстве функционирует только на двух языках.

Еще один полезный чат-бот для изучения английского языка – Andy, который также можно найти в Telegram. Данный чат-бот имитирует процесс живого общения с собеседником. Существенным недостатком данного бота является то, что он не воспринимает речь с ошибками, поэтому подходит для более продвинутых пользователей. Преимущества данного бота заключаются в следующем: умеет длительное время поддерживать 'small talk'; ведёт беседы на серьёзные темы и выражает своё мнение; подбирает индивидуально для каждого пользователя игры и тесты и др. Пользователи, столкнувшиеся с данным ботом, отмечают присутствие некоторого сознания, что делает чат-бот настоящим и достойным собеседником. Подобные чат-боты позволяют не только обеспечить дополнительные задания на закрепление языкового материала, но и способствуют формированию коммуникативных стратегий, например, 'turn-taking techniques', которые часто являются наиболее слабым микроумением стратегий интеракции обучающихся [4].

На сегодняшний день любой пользователь может разработать свой учебный чат-бот на базе конструктора ботов. Например, Botmother, Botkits, Robochat позволяют запускать авторские чат-боты для поддержки своих курсов, в том числе в Telegram и VK. Процесс **проектирования учебного чат-бота** сравним с созданием теста на онлайн-платформе. Разница заключается в том, что в случае с чат-ботом вопросы и ответы вносятся в блок-схему, где определяется множество маршрутов перехода от одного вопроса к другому в зависимости от ответа на предыдущий. Подобный нелинейный подход в сочетании с функцией распознавания речи позволяет сделать самостоятельную работу учащихся индивидуализированной и интерактивной. Что касается собственных выводов и дополнительных маршрутов, которые бот может предложить, при контролируемом машинном обучении ему понадобится обучающая выборка от 1000 ответов, на основании которых бот способен предложить свои оригинальные решения.

Стоит отметить некоторые **преимущества** применения чат-ботов в образовании. Чат-боты позволяют преподавателю оптимизировать учебный процесс, добавив в меню бота информацию о расписании занятий, ссылки на полезные ресурсы и т. д. Помимо этого чат-боты позволяют создать для учащихся дополнительную мотивацию и обеспечить их максимальное вовлечение в образовательный процесс, что было доказано множеством проведенных в данной области исследований [5–10]. Также чат-боты способны предоставлять мгновенную обратную связь учащимся, что является залогом эффективного образовательного процесса. В дополнение отметим, что доступность и инклюзивность голосовых виртуальных помощников объясняется тем, что виртуальные помощники преодолевают барьеры, возникающие у людей с ограниченными возможностями при использовании технологий. Также преимуществом в использовании виртуальных помощников будет являться ощущение человеческого общения и при самостоятельной работе.

Чат-боты имеют и некоторые **недостатки**. Эффективность их использования во многом зависит от личности учащегося, а также от его отношения к ботам как к дополнительному источнику информации. Чем больше доверия учащегося к образовательному потенциалу чат-бота, тем больше пользы он сможет извлечь из его использования. Следующий фактор, который ограничивает использование чат-бота в образовательных целях, – время, которое ученик проводит за смартфоном, особенно при самостоятельной работе. Включение чат-бота в образовательную программу должно регулироваться модератором программы и не быть бесконтрольным. Выделяя неудобства, возникающие при взаимодействии с голосовыми виртуальными помощниками, необходимо акцентировать внимание на трудности восприятия механизмом человеческих вопросов. Виртуальные помощники совершенствуются с каждым днём, но периодически могут возникать проблемы с пониманием запросов пользователя. Это может быть связано с внешним шумом, акцентом пользователя или с уровнем сложности запроса на выполнение какого-либо действия. Также недостатком использования виртуальных помощников может стать отсутствие конфиденциальности запрашиваемой информации.

В заключение представим следующие выводы:

– проанализировав историю и принципы функционирования технологий искусственного интеллекта для распознавания речи от первых прототипов середины XX века до популярных сегодня виртуальных помощников Siri, Алиса и др., можно определить чат-боты как программу, которая предлагает пользователю для решения практических задач общение в текстовом или голосовом (голосовые виртуальные помощники) режиме;

– можно выделить три основные дидактические функции чат-ботов в преподавании иностранных языков, а именно – создание речевой ситуации, мгновенная обратная связь и автоматизация формирования индивидуальной образовательной траектории;

– проанализировав примеры чат-ботов (на основе Telegram) и выделив ряд их преимуществ и недостатков, можно определить следующие **условия успешной интеграции** данной технологии в лингводидактику: во-первых, это методическое сопровождение отбора материалов, содержащихся в чат-ботах, для обеспечения доверия учащегося данной форме работы; во-вторых, методическое сопровождение организации самостоятельной работы по выполнению коммуникативных и интерактивных заданий на базе чат-ботов; наконец, снятие технических трудностей до начала реализации подобных заданий на базе чат-ботов, готовых или авторских (спроектированных на упомянутых выше конструкторах).

Перспективным направлением исследования представляется внедрение технологий искусственного интеллекта для распознавания речи в систему непрерывного образования на всех уровнях – от информального (informal) самостоятельного и (non-formal) неформального дополнительного обучения до формальной (formal) системы школа – вуз. В последней, особенно учитывая двухлетний (2020–2021 гг.) опыт обучения при самоизоляции, педагоги практически все используют смешанное обучение с применением дистанционных и мобильных технологий. Именно здесь представляется уместным, перенимая опыт развития **автоматизированных** чат-ботов в самостоятельном обучении, интегрировать их в основные образовательные программы, в том числе по изучению иностранных языков.

Библиографический список

1. Молчанова Г.Г. Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности. *Вестник Московского Университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва, 2022; № 1: 9 – 16.
2. Исаева Т.Е. Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл. *Высшее образование в России*. Москва, 2014; № 10: 106 – 112.
3. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам). *Общество: социология, психология, педагогика.* Краснодар, 2020; № 10: 84 – 89.
4. Авраменко А.П., Матвеева О.Ю. Определение уровня владения стратегиями коммуникативного взаимодействия у студентов магистратуры неязыковых факультетов (французский язык). *Rhema. Рема.* Москва, 2020; № 3: 53 – 64.
5. Аристова А.С. Использование чат-ботов в образовательном процессе. *Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования*. Екатеринбург, 2020; № 2: 95 – 99.
6. Будникова А.С., Бабенкова О.С. Использование чат-бото при изучении иностранного языка. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* Курск, 2020; № 3 (55).
7. Горячкин Б.С., Галичий Д.А., Цапий В.С., Бурашников В.В., Крутов Т.Ю. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе. *E-Scio*. Саранск, 2021; № 4 (55).
8. Окулов С.А. Формирование системы управления образовательным процессом средствами информационных технологий. *Успехи современной науки.* Белгород, 2017; № 5: 170–174.
9. Chinedu O., Ade-Ibijola A. Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* Elsevier, 2021; № 2.
10. Kumar J.A. Educational chatbots for project-based learning: investigating learning outcomes for a team-based design course. *Int J Educ Technol High Educ.* Springer, 2021; № 18 (65).

References

1. Molchanova G.G. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i obschestva: vozmozhnosti i slozhnosti. *Vestnik Moskovskogo Universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Moskva, 2022; № 1: 9 – 16.
2. Isaeva T.E. Ocenochnaya kompetenciya vuzovskogo prepodavatelya: soderzhanie i smysl. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva, 2014; № 10: 106 – 112.
3. Shefieva `E.Sh., Isaeva T.E. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij (na primere obucheniya inostrannym yazykam). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* Krasnodar, 2020; № 10: 84 – 89.
4. Avramenko A.P., Matveeva O.Yu. Opredelenie urovnya vladeniya strategiyami kommunikativnogo vzaimodejstviya u studentov magistratury neyazykovyh fakul'tetov (francuzskij yazyk). *Rhema. Rema.* Moskva, 2020; № 3: 53 – 64.
5. Aristova A.S. Ispol'zovanie chat-botov v obrazovatel'nom processe. *Cifrovaya transformaciya obschestva, `ekonomiki, menedzhmenta i obrazovaniya*. Ekaterinburg, 2020; № 2: 95 – 99.
6. Budnikova A.S., Babenkova O.S. Ispol'zovanie chat-boto pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Uchenye zapiski. `Elektronnyĭ nauchnyĭ zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* Kursk, 2020; № 3 (55).
7. Goryachkin B.S., Galichiĭ D.A., Capiĭ V.S., Burashnikov V.V., Krutov T.Yu. `Effektivnost' ispol'zovaniya chat-botov v obrazovatel'nom processe. *E-Scio*. Saransk, 2021; № 4 (55).
8. Okulov S.A. Formirovanie sistemy upravleniya obrazovatel'nym processom sredstvami informacionnyh tehnologij. *Uspehi sovremennoj nauki.* Belgorod, 2017; № 5: 170-174.
9. Chinedu O., Ade-Ibijola A. Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* Elsevier, 2021; № 2.
10. Kumar J.A. Educational chatbots for project-based learning: investigating learning outcomes for a team-based design course. *Int J Educ Technol High Educ.* Springer, 2021; № 18 (65).

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 371.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-12-14

Aitileuova A.V., *MA student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*

STORYTELLING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE MAIN ASPECTS. The relevance of the topic of the work is determined by the fact that storytelling is considered as a promising communicative method of teaching foreign languages for general and professional purposes. The purpose of the study is to provide basic information about the origin and development of the storytelling method, as well as about the formats of modern storytelling application in the practice of teaching foreign languages. To achieve this goal, the task is to analyze the significance of examples and practical ways of influencing conversations on people in the educational field. The scientific novelty of the article lies in the fact that the methodological consideration defines the concept of "history" in the context of storytelling specifies the criteria for selecting events related to solving the problems of language education. As a theoretical significance of the research results, the technology of teaching a foreign language based on stories with an interesting plot is proposed, which achieves practical results in the process of communicative interaction with students. The paper also discusses the main practical aspects of this technology. The perspective of this work is related to the fact that simple communication methods are developing in the field of knowledge when teaching foreign languages. The education system is going through a period of transition from complexity to efficiency. The conclusion of the work is determined by the demonstration of the universality of storytelling as an effective tool in teaching all types of speech activity.

Key words: **storytelling, training, foreign language, language learning, methods, problems.**

А.В. Айтилеуова, *магистрант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, E-mail: info@ayu.edu.kz*

СТОРИТЕЛЛИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

Актуальность темы нашей работы определяется тем что сторителлинг рассматривается как перспективный коммуникативный метод обучения иностранным языкам в общих и профессиональных целях. Цель исследования – представить основную информацию о происхождении и развитии метода сторителлинга, а также о форматах современного применения сторителлинга в практике обучения иностранным языкам. Для достижения указанной цели ставится задача анализа значимости примеров и практических способов воздействия бесед на людей в образовательной области. Научная новизна статьи заключается в том, что при методическом рассмотрении дается определение понятия «история» в контексте сторителлинга, конкретизируются критерии выбора событий, относящихся к решению проблем языкового образования. В качестве теоретической значимости результатов исследования предлагается технология обучения иностранному языку на основе рассказов с интересным сюжетом, которая достигает практических результатов в процессе коммуникативного взаимодействия с обучающимися. Также в работе рассмотрены основные практические аспекты данной технологии. Перспектива представленного исследования связана с тем, что в области знаний развиваются простые методы общения при обучении иностранным языкам. Система образования переживает период перехода от сложности к эффективности. В заключении работы содержится демонстрация универсальности сторителлинга как эффективного инструмента в обучении всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: **рассказывание историй, обучение, иностранный язык, изучение языка, методы, проблемы.**

Introduction

In the context of the intensification of communication contacts in the global information society, one of the urgent tasks facing educational institutions at all levels is to prepare students for foreign-language interaction with representatives of other countries and cultures. Accordingly, the search for effective communicative methods of teaching foreign languages, the use of which could provide a solution to this problem, remains relevant. The method of teaching based on stories, through stories or otherwise storytelling – storytelling-has proven to be successful in many countries. If earlier it was used mainly for teaching young children, now it is considered as universal, suitable for any contingent of students, including adults, and with any language level [1, p. 121]. This attracts more and more attention to storytelling from teachers and methodologists, including in Kazakhstan. However, in the domestic methodological literature, this method has not yet found proper coverage. Therefore, it is advisable to consider the very concept of "storytelling", the theoretical and practical aspects of the use of storytelling in teaching a foreign language, to describe the technology of storytelling for teaching foreign languages at school and university.

Storytelling is a kind of narrative method known in Russian pedagogy (from the English narrative-narration, story), which uses a coherent text, a narrative in general, as a tool [2, p. 103]. However, narrative and storytelling are not identical concepts. As a result of the analysis of sources, it turned out that the term "storytelling" is defined in a broad sense as a technology of influencing people with different goals through texts clothed in the form of fascinating stories. At the same time, fascination is a key characteristic of stories. More narrowly, the term "storytelling" can be understood in three senses: as one of the methods of creating interesting, relevant, useful, entertaining, emotional content; as the translation of stories in any form: oral narrative, written text, visual visual means, music, etc.; as the art of oral storytelling, storytelling, when the story is told from memory, and not read [1, p. 122].

Methodology

In the course of the study, the authors used a number of scientific methods to evaluate and analyze the content and importance of the published works of various specialists, such as the grammatical-translation method, the direct method, the audio-lingual method, synthesis, and others. In addition, the methods of deduction and induction were used to draw conclusions from general and individual facts, and the method of concretization was used to infer the author's own opinion.

Results

For the first time, the concept of storytelling appeared in 1992 in the book by D. Armstrong "MBSA: Managing by Telling Around", which collected stories designed to convey the principles and rules of business ethics to employees [3]. Currently, the term "storytelling" is used in many professional fields. In management, it is a tool for marketing/advertising, personnel management, and PR technologies. In the media, journalists present news information in the form of stories. In journalism and politics, stories are used as a means of argument. Through stories, they help in solving psychological problems (Erickson's hypnosis, fairy-tale therapy) [4, p. 66].

Storytelling is the most natural way to communicate, familiar to us from our earliest childhood. As you know, in pedagogy, teaching based on stories (fairy tales, stories, fables, etc.) is used for the upbringing, education and speech development of children, which has its own psychological foundations. It is believed that the entire system of human knowledge is built on stories that people tell each other in order to exchange experiences for a more effective orientation in the world around them and organize their lives in it. At the same time, the individual's brain is a cognitive machine that receives, remembers, and then reproduces stories [3]. Moreover, it is assumed that a person thinks in narrative structures and remembers facts as mini-versions of stories. The presence of facts in the memory, behind which there are whole stories, is a prerequisite for analytical thinking [3]. "At present, the narrative (the presented history) is recognized as an immanent property of human thinking and, hence – as the main form of understanding and cultural experience, the organization of scientific research and educational technologies, and social interaction" [5, p. 9].

Directly storytelling, in the interpretation of R. Blaine, is implemented through the creation of a joint story (spoken class story) in the classroom on the basis of a plot framework prepared in advance by the teacher. The teacher voices the key points of the storyline, immediately asking questions to the students, so that they add details and act as co-narrators. The plot of the story is usually uncomplicated. As a rule, in the beginning, the main character has a problem. In search of its solution, he moves from one place to another, then to a third, and so on. The main task of the plot is to allow you to repeatedly scroll through the vocabulary to be assimilated in speech [6, p. 81].

At the same time, in the course of telling a story, the teacher: focuses on the weakest student (barometer student);

Achieves a one-hundred-percent understanding of his speech (remaining within the vocabulary and grammar familiar to students; using non-verbal means, relying on the native language of students; speaking slowly);

Constantly monitors the understanding of their speech (watching the eyes of students; asking questions to test understanding; inviting students to give a conditional sign in case of misunderstanding; asks students to translate their words into their native language);

Repeatedly scrolls the target vocabulary in speech (up to 50-100 times);

Repeatedly makes short (no more than 5 seconds) grammar reminders (pop-up grammar);

Asks students personalized questions that relate to each person personally, within the framework of the topics set by the story;

Creates a friendly and relaxed atmosphere in the classroom;

Asks to stage the story being told;

Moves with students around the class, imitating the heroes of the story;

It achieves one hundred percent assimilation of the material by each student before moving from one stage of training to another [7]. The described technology of R. Blaine's storytelling is certainly of interest. It is in line with the theory of natural foreign language acquisition by Stephen Krashen, according to which fluency and literacy of foreign language speech are formed in the process of abundant listening, reading and discussion in a foreign language of accessible, i.e. relevant to the intellectual and linguistic level of students, material. But it is confusing to have too little vocabulary to learn (no more than 3-4 units) and too much effort and time spent. If this is somehow justified at the initial stage of learning a foreign language, then in middle and high school, and even more so in the context of university education, it can hardly be acceptable. Therefore, we set the task to develop a technology of teaching through stories that meets the conditions of Russian secondary and higher schools.

To do this, it is necessary to start with a methodological definition of the concept of "history" in the context of storytelling, since it has not yet been reflected in methodological dictionaries. This definition is intended to serve as a guide when selecting/creating stories that are suitable for solving educational tasks based on storytelling. The study showed that stories as fascinating content are built according to the compositional canons of a work of art, and their key element is the narrative plot. In the composition of the simplest one-line plot, the following are distinguished:

1) Exposure: the context of the story, time/place of action, actors;

2) Plot: an event that provokes a conflict (the heroes' confrontation with something/someone);

3) Denouement: conflict resolution [5; 19].

At the same time, experts emphasize the importance of authenticity, the reality of stories, so that the reader/listener can relate to their characters. For the sharpness and fascination of the plot, you need some intrigue, obstacles and surprises on the way to the goal of the characters, a moral or a lesson as a conclusion [3].

Stories for teaching foreign languages should also be concise, with a dynamic and fairly simple, linear, without complex intricacies, plot. As such, from our point of view, narrative works of various genres are perfectly suitable: fairy tales, short stories, myths, legends, legends, parables, anecdotes, plots and episodes of films or literary works, memoirs, stories, essays, personal or industrial life stories, as well as limericks, rhymes, poems, fables, and other poetic works that have a plot.

The presentation of stories using multimedia tools (graphics, video, animation, etc.) is called digital storytelling, and the stories created are digital or computer – generated [4]. Sandwich storytelling, which results in a sandwich story, involves enriching the teacher's storyline with creative inserts that students make, for example, when teaching creative writing. If two students help a teacher tell a story, it's multi-voice storytelling. [3] In the text form, the stories can be: in the native language; in a foreign language; bilingual stories (bi-lingual stories); in mixed language [6, p. 82], for example: A boy went to the forest and met a monster there.

It should be noted that the oral reproduction of stories (telling and reading aloud), especially their spontaneous narration, is recognized as a special kind of art and is read most effectively in teaching foreign languages. As the researchers emphasize, it is the teacher's live oral speech, when facial expressions, gestures, and intonation are used as narrative tools in addition to speech that is the most preferred option in teaching foreign languages. This format makes it possible to have the greatest emotional impact on the listeners, to awaken their imagination and to hold their attention, which contributes to the involuntary memorization of vocabulary and grammatical structures [7, p. 94].

As practice shows, history has the greatest impact, attracts the attention of students and performs its teaching function best if it occurs naturally in the context of previous communication, and all educational work is built in the course of real, relaxed communication. The teacher demonstrates to the students that first of all he wants to share with them a fascinating story, his feelings, emotions, opinions, and life experience. This format of storytelling, when the focus of educational activity is mainly on the content of the story, and not on the language means, not on the form, is in line with the integrated subject-language learning (CLIL-content and language integrated learning) [2, p. 103].

One of the aspects of the use of storytelling in teaching a foreign language is the use of the native language of students in the educational process. Undoubtedly, the teacher should be aware of the complexity of understanding coherent speech in a foreign language and the need to provide comprehensive support to students in this. The native language is a quick way to test understanding, an effective means of explaining vocabulary, grammar, and socio-cultural realities, as well as a tool for explanatory comments [8, p. 52]. Guided by the principle of relying on the native language, it is not necessary to abuse it. The share of the native language should be the lower, the higher the language level of the students. The share of a foreign language should be as high as possible for each specific group.

Finally, another aspect of storytelling that needs to be addressed is grammar. Stories allow the teacher to consciously include a variety of grammatical material that is already familiar to students, to clearly demonstrate its role in creating the semantic fabric of the narrative, the importance of knowing the rules for a correct understanding of the content of speech. In the course of the story, you should draw the listeners' attention to the relevant grammatical phenomena remind them of the grammatical rules. Based on the principle of conscientiousness in learning, it is necessary to give a grammatical comment or explanation when it is required by the understanding of the story or if the students make mistakes in their own statements. It is useful to work on the translation of history from one language to another with grammatical phenomena embedded in the text to be assimilated.

Discussion

Storytelling is the most natural way of communication, familiar to us from our earliest childhood. As you know, in pedagogy, teaching based on stories (fairy tales, stories, fables, etc.) is used for the upbringing, education and speech development of children, which has its own psychological foundations. It is believed that the entire system of human knowledge is built on stories that people tell each other in order to exchange experiences for a more effective orientation in the world around them and organize their lives in it. At the same time, the individual's brain is a cognitive machine that receives, remembers, and then reproduces stories. Moreover, it is assumed that a person thinks in narrative structures and remembers facts as mini-versions of stories. The presence of facts in the memory, behind which there are whole stories, is a prerequisite for analytical thinking. "At present, the narrative (the presented history) is recognized as an immanent property of human thinking and, hence as the main form of understanding and cultural experience, the organization of scientific research and educational technologies, and social interaction" [5, p. 8].

The method of teaching a foreign language through storytelling was proposed in the 1990s by a Spanish school teacher from California, USA, R. Blaine. This method was a modification of the method of complete physical reaction (TPR) of J. Asher, which is based on the formation of students' psychomotor associations between a word and a gesture, facilitating the understanding of a foreign language. R. Blaine gave a new meaning to the abbreviation TPR, added the letter S and called his method TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling [3].

Conclusion

Summing up the results of the work, we will make sure that with the help of the storytelling method, high efficiency of foreign language proficiency is achieved. This is considered one of the latest advances in language learning technology. From year to year it is proved that simple communication gives great advantages to vocabulary tools for language learners. Storytelling provides integrated development of students ' cognitive abilities and skills, their communication, general cultural, and if necessary, professional competencies, emotional intelligence, and creative abilities. Through storytelling, students themselves acquire the skills and abilities of storytelling that are in demand in many professional fields. In addition, the economic aspect of using storytelling is also attractive, since it does not require almost any particularly expensive equipment.

Библиографический список

1. Салиева Л.К. Нарративный анализ. История и современность. Сферы приложения. *Вестник Московского университета*. Серия 21: Управление (государство и общество). 2012; № 3: 116 – 128.
2. Кочелаева Е.Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007; № 3: 100 – 104.
3. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории. *Нетология.* 2018. Available at: https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii
4. Blaine R., Seely C. *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school*. Berkeley, CA, 2014.
5. Connelly F.M., Clandinin D.J. Stoies of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. 1990; Vol. 19, № 5: 2 – 14.
6. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori*: *časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 2006; Vol. 1, № 1: 75 – 87.
7. Ellis G., Brewster J. *Tell it again: The storytelling handbook for primary teachers.* London, 1991.
8. Esteban S.G. Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. *Multimodal Communication in the 21st Century*: *Professional and Academic Challenges*. Madrid, 2015.

References

1. Salieva L.K. Narrativnyj analiz. Istoriya i sovremennost'. Sfery prilozheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 21: Upravlenie (gosudarstvo i obschestvo). 2012; № 3: 116 – 128.
2. Kochelaeva E.Ya. Narrativ kak metod formirovaniya nravstvenno-cennostnyh motivacij povedeniya studentov v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2007; № 3: 100 – 104.
3. Krut'ko S. Storitelling: kak interesno rasskazyvat' istorii. *Netologiya.* 2018. Available at: https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii
4. Blaine R., Seely C. *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school*. Berkeley, CA, 2014.
5. Connelly F.M., Clandinin D.J. Stoies of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. 1990; Vol. 19, № 5: 2 – 14.
6. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori*: *časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 2006; Vol. 1, № 1: 75 – 87.
7. Ellis G., Brewster J. *Tell it again: The storytelling handbook for primary teachers.* London, 1991.
8. Esteban S.G. Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. *Multimodal Communication in the 21st Century*: *Professional and Academic Challenges*. Madrid, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-14-16

Boeskorova D.S., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: boeskorovad@mail.ru*
Nikolaev A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nickan07@mail.ru*

SPECIFIC FEATURES OF USING THE INDUCTIVE METHOD IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR AT THE PRESENT STAGE. This article discloses the possibilities of using the inductive method through Internet resources and the project method in an English lesson. To date, the inductive method is used quite rarely, because there is a consensus that this approach takes a lot of time and requires preliminary preconditioning from the teacher. In this article, we have described a way to successfully implementation the inductive method, which is more creative. The scientific novelty of our article lies in the fact that students will be able to effectively develop grammatical skills using the inductive method, Internet resources and the project method. The researchers believe that these aspects together are quite effective to develop grammatical skills. As a result, it was concluded that students not only develop grammatical skills, but they also learn to speak in public, develop communication skills, i.e. learn to work in a team, discuss certain issues; they also develop information competence, i.e. students learn to navigate in a large flow of information, analyze, select the necessary information; addressed creative side, i.e. students learn to design a presentation aesthetically, apply a variety of strategies in solving problems, produce unusual ideas that differ from the generally accepted ones. The article is addressed to teachers, lecturers, students and all those who are interested in pedagogy.

Key words: **inductive method, deductive method, Internet resources, formation of English grammatical skills, explicit approach, implicit approach, differentiated approach.**

Д.С. Боескорова, *бакалавр, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: boeskorovad@mail.ru*
А.И. Николаев, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДУКТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Данная статья раскрывает возможности применения индуктивного метода посредством интернет-ресурсов и метода проектов на уроке английского языка. На сегодняшний день индуктивный метод используется довольно редко, так как сформировалось единое мнение о том, что данный подход занимает достаточно много времени и требует от учителя предварительной тщательной подготовки. В данной статье нами расписан способ успешной реализации индуктивного метода, который носит творческий характер. Научная новизна нашей статьи состоит в том, что посредством разработанного индуктивного метода, интернет-ресурсов и метода проектов обучающиеся смогут эффективно развивать грамматические навыки. Мы считаем, что эти аспекты в совокупности достаточно эффективны для развития грамматических навыков. В результате был сделан вывод о том, что обучающиеся не только развивают грамматические навыки, но и учатся выступать перед публикой, развивают коммуникативные навыки, т. е. учатся работать в команде, обсуждать определенные вопросы; у них также развивается информационная компетенция: обучающиеся учатся отбирать необходимую информацию, ориентироваться в большом ее потоке и анализировать; затрагивается творческая сторона: обучающиеся учатся эстетично оформлять презентацию, применять разнообразные стратегии при решении проблем, производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых. Статья адресована учителям, преподавателям, обучающимся и всем тем, кто интересуется педагогической деятельностью.

Ключевые слова: **индуктивный метод, дедуктивный метод, интернет-ресурсы, формирование грамматических навыков английского языка, эксплицитный подход, имплицитный подход, дифференцированный подход.**

На сегодняшний день для эффективного развития грамматических навыков учителю следует принять во внимание индуктивный метод. По нашему мнению, данный метод можно успешно реализовать при восполнении пробелов у обучающихся, применив параллельно интернет-ресурсы и метод проектов. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации [1, с. 48]. Применение индуктивного метода посредством интернет-ресурсов и метода проектов позволило бы эффективно развивать грамматические навыки. Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что тема нашей работы является актуальной.

Применение индуктивного метода на уроке английского языка освещено в работах Е.Н. Солововой, И.И. Филипович, Скотта Торнбери, В.С. Назаровой,

Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Л.П. Солонцовой, ими выявлены его преимущества и недостатки.

Цель исследования: доказать целесообразность применения индуктивного метода для развития грамматических навыков посредством интернет-ресурсов и метода проектов на уроке английского языка в 9 классе.

Из вышесказанного, мы выдвигаем следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятий «индуктивный метод», «дедуктивный метод».
2. Определить, в каких случаях целесообразно применять индуктивный метод на уроке английского языка.
3. Описать этапы работы с применением индуктивного метода посредством интернет-ресурсов и метода проектов.
4. Обосновать целесообразность применения индуктивного метода для развития грамматических навыков на уроке английского языка.
5. Доказать эффективность индуктивного метода во время экспериментального обучения по английскому языку.

Новизна состоит в том, что применение индуктивного метода еще не было рассмотрено при использовании интернет-ресурсов и метода проектов для эффективного развития грамматических навыков.

Теоретическая значимость исследования состоит в методическом обосновании применения индуктивного метода как эффективного средства развития грамматических навыков на уроке английского языка.

Практическая значимость предполагает использование результатов исследования при разработке специального курса обучения посредством индуктивного метода при развитии грамматических навыков.

Применяя индуктивный метод наряду с интернет-ресурсами и методом проектов, обучающийся не ограничивается только учебником по английскому языку, у него есть полная свобода выбора в реализации проектной деятельности, так как он может добавить в свой проект видео-, аудио-, фотоматериалы, разработать интересные упражнения.

Грамматические навыки – это автоматизированные действия по расстановке слов в предложении, отбору служебных слов и частиц, по образованию знаменательных слов и т. д. В нормально протекающей речи эти действия не вычленяются говорящим, они совершаются без осознания, т. е. автоматически. Но их приходится вычленять в целях обучения [2, с. 166]. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения [3, с. 305]. Итак, на данный момент в обучении грамматике выделяется три основных подхода: имплицитный, эксплицитный и дифференцированный.

В первом случае акцент делается на обучении грамматике без объяснения правил, а во втором – наоборот. Наиболее распространенным в настоящее время в практике школьного обучения грамматике является дифференцированный подход, построенный на основе выборочного использования положений двух традиционно сложившихся подходов, отмеченных выше [4, с. 110].

Эксплицитный подход состоит из дедуктивного и индуктивного методов. Рассмотрим каждый из них.

Дедукция означает движение от общего к частному, то есть от теорий и правил к их применению. При таком методе грамматика представляется эксплицитно, за этим следует практика по ее применению.

Индуктивный метод – это метод перехода от частного к общему. В обучении грамматике его называют обучением, ведущим к открытию правил. Этот метод побуждает обучающихся активно участвовать в процессе обучения и вырабатывать собственные стратегии для решения поставленных задач [5, с. 86].

Говоря об индуктивном методе, Скотт Торнберри в своем учебнике How To Teach Grammar приводит интересный пример применения индуктивного подхода. Рассмотрим его. При знакомстве с конструкцией to be going to учителю следует в первую очередь говорить не «сегодня будем изучать способы применения конструкции to be going to», а «сегодня будем говорить о ваших планах, о том, что вы будете делать во время предстоящих каникул, что вы собираетесь делать в ближайшее время» [6]. Другими словами, учитель должен максимально связать изучаемые конструкции с жизнью обучающихся, а не требовать отрабатывать данную грамматическую конструкцию на шаблонных примерах.

Приведем пример использования индуктивного метода посредством интернет-ресурсов и метода проектов для развития грамматических навыков у обучающихся 9 класса.

1. Перед реализацией индуктивного метода учителю английского языка следует провести диагностический тест. Педагог может подобрать для проверки определенные грамматические конструкции, например, за 9 класс или провести тест, к примеру, на знание времен английского языка. Тест можно провести на таких платформах, как Wordwall.net и Socrative.com.

2. Учитель анализирует полученные результаты и обращает внимание на конструкцию, в применении которой ошиблось большинство обучающихся. Например, used to/to be used to/to get used to.

3. На следующем занятии учитель начинает разговор на свободную тему, используя конструкции used to/to be used to/to get used to. Не стоит сразу вначале урока разглашать результаты теста. Разговор можно начать с обсуждения погоды с использованием ранее отмеченных конструкций. Например: Do you know that in some countries children skip the lessons because of the snowfall? But in our republic children skip the lessons because of the cold. **Were** you **used to** the cold weather? Or some of you will never **be used to** living in the cold conditions? Далее можно постепенно переходить к другим темам, используя данные выражения. Главное, учителю необходимо своевременно (но не перебивая) исправлять предложения обучающихся с использованием перечисленных конструкций.

4. Далее учитель спрашивает у обучающихся, какие грамматические конструкции, использованные при обсуждении, они заметили. Обучающиеся должны ответить, что они применяли конструкции used to/to be used to/to get used to и сформулировать правило их употребления. Формулировки могут быть разными, но учителю не следует перебивать обучающихся и навязывать свою мысль, он должен присоединиться к обсуждению, при необходимости задавая наводящие вопросы, чтобы помочь обучающимся более точно сформулировать правило.

5. Для большей систематизации и обобщения учитель в качестве домашней работы дает групповое задание: найти теорию данных конструкций, отобразить в виде схемы, используя шаблоны на сайте Canva.com, эстетично оформить, создать упражнения с выбором ответов между used to/to be used to/to get used to на сайтах Learningapps.org и Wordwall.net, найти видеофрагменты на сайте Playphrase.me, в которых можно услышать примеры использования перечисленных конструкций, и всё это прикрепить в Classroomscreen.org.

6. Ровно через неделю обучающиеся демонстрируют выполненное домашнее задание, защищают свои проекты.

Итак, индуктивный метод имеет следующие преимущества:

а) он является более наглядным, так как изучение грамматического материала проводится в языковом контексте;

б) индукция способствует развитию мыслительной деятельности, так как она предполагает наличие у учащихся внимания, наблюдательности и большой активности;

в) обеспечивает быстрое запоминание, так как в результате наблюдения за контекстом и самостоятельного вывода правила первичное закрепление осуществляется уже на этапе ознакомления [3, с. 313].

Таким образом, такой вид организации учебного процесса позволит обучающимся развивать грамматические навыки по английскому языку. В данном случае учебный процесс основывается на активной познавательной деятельности самих обучающихся. Учитель выступает в роли направляющего, контролирующего мыслительную деятельность обучающихся.

Данный вид работы позволит обучающимся:

– повторить и углубить знания по изученной грамматической конструкции;
– формировать навыки публичного выступления;
– развить навыки работы в группах;
– ориентироваться в большом потоке информации, работать с информационно-коммуникационными технологиями.

Индуктивный метод обладает огромным развивающим потенциалом, способствует становлению критического мышления. Без вопроса нет решения, поэтому на уроке английского языка важно уметь их формулировать. Если учитель дает готовые ответы во время реализации дедуктивного метода, то индуктивный метод активизирует познавательную деятельность обучающихся, заставляя их думать, размышлять, самостоятельно искать ответы на вопросы.

Библиографический список

1. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. *Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»).* Казань, КФУ, 2016.
2. Солонцова Л.П. *Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс):* учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. Алматы Эверо, 2015.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:* учебное пособие Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций:* пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2005.
5. Филипович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка. *Научный вестник ЮНМ*. 2014; № 4: 84 – 87.
6. Thornbury Scott. *How to teach Grammar*. Longman, 2003.

References

1. Sakaeva L.R., Baranova A.R. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam (uchebnoe posobie dlya studentov Instituta matematiki i mehaniki im. N.I. Lobachevskogo po napravleniyu «pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)»).* Kazan', KFU, 2016.

2. Soloncova L.P. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam (obschie voprosy, bazovyj kurs):* uchebnik dlya studentov pedagogicheskoj special'nosti i prepodavatelej inostrannyh yazykov raznyh tipov obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Almaty `Evero, 2015.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij:* posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2005.
5. Filipovich I.I. Podhody k obucheniyu grammatike inostrannogo yazyka. *Nauchnyj vestnik YuNM*. 2014; № 4: 84 – 87.
6. Thornbury Scott. *How to teach Grammar*. Longman, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.04.22

УДК 378.147:51 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-16-20

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Higher Mathematics Department, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*

***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*

***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*

THE METHODS OF EVALUATING BASIC MATHEMATICAL KNOWLEDGE DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION. The article deals with a problem of developing fundamental mathematical notions in modern general education secondary school in Russia. The analysis of the Unified State Examination (USE) tests in mathematics and the information of testing first-year students of Omsk State Transport University allows evaluating entrants knowledge standards in entering the technical university having relevant number sum of USE marks (profile level). Within the framework of this direction the following studies were performed: tasks of part 1 and part 2 of USE in mathematics (profile level) were analyzed in the section of precalculus – notions and properties of functions, including the section "Trigonometry"; basic knowledge level within the specified section was evaluated and the comparative results are/were summarized. In conclusion a reasonable inference is stated: the USE marks level doesn't match the actual knowledge level of basic mathematical notions forming the basic of "Trigonometry". The authors of the article also discuss a number of questions which may help eliminate the discovered inconsistency.

Key words: **Unified State Examination (USE), trigonometry, engineer, technical university, profile level, mathematics.**

***Е.А. Швед**, канд. физ.-мат. наук, доц., и. о. зав. каф. высшей математики Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*

***Л.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*

***В.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ФОРМАТЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Статья посвящена проблеме формирования фундаментальных математических понятий в общеобразовательной средней школе в современной системе общего среднего образования в России. На основе анализа заданий единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике и информации, полученных при тестировании первокурсников ОмГУПСа (Омского государственного университета путей сообщения) сделаны выводы о возможности оценки уровня подготовки абитуриентов при поступлении в технический вуз по уровню полученных им баллов ЕГЭ по математике (профильный уровень). В рамках данного направления были выполнены следующие исследования: проанализированы задания части 1 и части 2 ЕГЭ по математике (профильный уровень) в части раздела начала анализа – понятие и свойства функций, в том числе подраздела «Тригонометрия»; проведена оценка уровня базовых знаний первокурсников по указанному разделу и подведены сравнительные итоги. В заключение дается обоснованный вывод: уровень баллов ЕГЭ не отражает степень реальных знаний базовых понятий математики, составляющих основу раздела «Тригонометрия». Также в статье авторами поставлен ряд вопросов, обсуждение и решение которых может устранить обнаруженное несоответствие.

Ключевые слова: **единый государственный экзамен, тригонометрия, инженер, технический университет, профильный уровень, математика.**

Современная система высшего образования как на уровне специалитета, так бакалавриата предполагает качественную подготовку выпускников независимо от степени фактической подготовки по конкретным дисциплинам, изучаемым в средней школе. Математическая подготовка на базовом уровне необходима для обучения в вузе по любой специальности. Элементарная математика, которую изучают в школе, является основой для изучения высшей математики в вузе. Обучение математике осуществляется посредством задач. «Задача – объект мыслительной деятельности, содержащей требование некоторого практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными и неизвестными ее элементами» [1]. Процесс решения задачи состоит из нескольких этапов. Д. Пойа [2] выделяет четыре этапа: понимание постановки задачи, составление плана решения задачи, осуществление плана решения задачи, анализ решения задачи. Понимание постановки задачи предполагает владение понятийным аппаратом; для составления плана решения необходимы ранее приобретенные знания (формулы, теоремы, решенные задачи); осуществление плана решения требует от обучающегося применения умений и навыков, освоенных ранее; анализ решения предполагает проверку полученного ответа, а также обсуждение метода решения и возможности применения этого метода для решения других задач, умение сделать практический вывод. Процесс решения любой задачи предполагает в первую очередь владение соответствующим понятийным аппаратом. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по математике призван осуществить проверку знаний, умений и навыков, которые необходимы в процессе решения задач. Возникает вопрос о том, действительно ли задачи ЕГЭ по математике осуществляют проверку знаний, умений и навыков, необходимых для изучения высшей математики в вузе? В виду специфики данной статьи, направленной на обсуждение ситуации в инженерном образовании, здесь и далее речь пойдет о профильном уровне ЕГЭ.

ЕГЭ по математике подвергается анализу в работах многих исследователей. Например, Е.А. Власова, Н.М. Меженная, В.С. Попов изучают связь результатов ЕГЭ с успеваемостью студентов-первокурсников технического вуза [3]; М.А. Степкина, И.А. Байгушева анализируют уровень готовности абитуриентов к изучению высшей математики (на примере студентов экономических специальностей) [4]. Л.М. Нуриева, С.Г. Киселев в своей работе [5] изучают средний балл ЕГЭ по математике. Большинство исследователей сходятся во мнении, что результаты ЕГЭ не отражают реальных знаний абитуриентов. Даже знания абитуриентов, имеющих высокие баллы, носят поверхностный характер.

При этом отсутствуют работы по исследованию конкретных задач ЕГЭ, нацеленных на проверку определенных знаний, умений и навыков выпускников школ (знаний, умений, навыков, которые необходимы для успешного освоения курса высшей математики в вузе). Поэтому актуальным становится анализ содержания задач ЕГЭ по математике. Целью нашего исследования является ответ на вопрос о том, проверяет ли ЕГЭ усвоение математических понятий?

Задачи, которые мы поставили для достижения этой цели, следующие:

1. Анализ демонстрационного варианта заданий ЕГЭ по математике 2022 г.
2. Тестирование первокурсников железнодорожных специальностей.
3. Оценка возможности определения уровня сформированности базовых понятий элементарной математики с помощью заданий, включенных в ЕГЭ.

Научная новизна нашего исследования состоит в предложении замены результатов ЕГЭ как традиционного объекта исследования на содержание ЕГЭ.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении деформации общего среднего образования под влиянием ЕГЭ.

Практическая значимость исследования видится в постановке ряда задач, обсуждение и решение которых позволит поднять уровень сформированности математических понятий у абитуриентов, необходимых для изучения высшей математики в вузе.

Таблица 1

Распределение заданий экзаменационной работы
по видам проверяемых умений и способам действий

Проверяемые умения и способы действий	*Количество заданий*	*Максимальный первичный балл*	*Процент максимального первичного балла за выполнение заданий данного вида от максимального первичного балла за всю работу, равного 31*
Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	3	4	12,9
Уметь выполнять вычисления и преобразования	1	1	3,2
Уметь решать уравнения и неравенства	4	9	29,0
Уметь выполнять действия с функциями	3	3	9,7
Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	4	8	25,8
Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	3	6	19,4
Итого	18	31	100

При поступлении на железнодорожные специальности абитуриенты должны указать свои баллы ЕГЭ в заявлении (о поступлении) по следующим дисциплинам: математика, физика и русский язык. При поступлении на специальности, связанные с компьютерными технологиями и программированием, необходимы баллы ЕГЭ по математике, русскому языку и информатике. Накопленный за годы обучения в школе багаж знаний дает ту основу, на которой строится сложнейший аппарат математического анализа, служащий основой всех инженерных расчетов.

Согласно спецификации контрольных измерительных материалов для проведения ЕГЭ по математике задания части 1 предполагают проверку базовых вычислительных и логических умений и навыков, а также «умение анализировать информацию, представленную на графиках и в таблицах, использовать простейшие вероятностные и статистические модели, ориентироваться в простейших геометрических конструкциях» [6]. Подчеркнем, что задания первой части, согласно документу, предполагают проверку именно умений и навыков. Обратимся к заданиям второй части. Согласно документу именно в целях «… эффективного отбора выпускников для продолжения образования в высших учебных заведениях с различными требованиями к уровню математической подготовки абитуриентов задания части 2 работы проверяют знания на том уровне требований, который традиционно предъявляется вузами с профильным экзаменом по математике» [6]. Из чего следует, что для обучения в вузе требуются знания (кроме умений и навыков). Логично здесь сделать вывод о том, что задания второй части будут направлены на проверку уровня знаний, а именно – уровня сформированности базовых понятий математики, свойств математических объектов в их взаимосвязи со свойствами реальных объектов математического моделирования. В табл. 1 [6], представленной ниже, приведем распределение заданий экзаменационной работы по видам проверяемых умений и способам действий.

Возникает вопрос: какие же знания проверяются при выполнении заданий экзаменационной работы? В табл. 1 указаны только умения. И школа добросовестно учит будущего инженера, например, выполнять действия с функциями: скажем, найти нули функции или даже экстремумы. А вот сформулировать понятие функции будущий инженер, к сожалению, не может – этого ЕГЭ не проверяет: знать, что такое функция, не требуется. Именно поэтому практически все первокурсники, обучающиеся на технических специальностях, в ответ на вопрос о том, что такое функция, называют график или формулу. Они натренировались, стремясь выдать максимальный балл на ЕГЭ, выполнять действия с формулами и графиками. Именно натренировались, в большинстве своем не вникая ни в суть понятий, ни во взаимосвязи этих понятий. К сожалению, на базе одних лишь умений построить математический аппарат, включающий математический анализ, гармонический анализ, линейную алгебру и аналитическую геометрию, невозможно.

Рассмотрим конкретные задания, включенные в ЕГЭ в контексте указанных выше математических знаний абитуриента. Например, три задания, согласно табл. 1 (см. выше), ориентированы на проверку умения выполнять действия с функциями. В соответствии с кодификатором [6] выпускники должны уметь:

– определять значение функции по значению аргумента при различных способах задания функции; описывать по графику поведение и свойства функции, находить по графику функции наибольшее и наименьшее значения; строить графики изученных функций;

– вычислять производные и первообразные элементарных функций;

– исследовать в простейших случаях функции на монотонность, находить наибольшее и наименьшее значения функции.

Предполагается, что если выпускник умеет выполнять вышеперечисленные операции, то у него сформировались представления о «… математических понятиях как о важнейших математических моделях, позволяющих описывать и изучать разные процессы и явления…», а также «… об основных понятиях, идеях и методах математического анализа» [6].

Какие же три задачи обеспечивают возможность делать подобные выводы? Рассмотрим демонстрационный вариант заданий ЕГЭ по математике 2022 г. Первая часть поставленной задачи не решает, поскольку содержит конкретные задачи на:

– нахождение корней уравнения – это задание 1;

– решение текстовой задачи – задание 2;

– простейшая задача по планиметрии – это задание 3;

– вычислительная задача по тригонометрии (ее мы обсудим ниже) – задание 4;

– задача на вычисление объема или площади поверхности тел – задание 5;

– задача о дифференцируемой функции (присвоим этой задаче номер 1 в нашем списке) – это задание 6;

– задача на отыскание значения одной из переменных функции, заданной аналитически (присвоим этой задаче номер 2), – это задание 7;

– текстовая задача на составление уравнения – это задание 8;

– задача на определение значения функции по графику (присвоим этой задаче номер 3) – это задание 9;

– задача на вычисление вероятности – задание 10;

– задача на определение наименьшего значения функции на отрезке (присвоим этой задаче номер 4) – задание 11.

Отметим, что первая часть экзаменационного задания призвана определять исключительно умения. Умения, каким-то образом имеющие отношение, по нашему мнению, к действиям с функциями, мы обозначили номерами от 1 до 4. В соответствии с классификатором подобные умения проверяются при решении заданий 6, 9 и 11.

Наибольший интерес для нас должна представлять часть 2, так как именно она предполагает проверку сформированности математических понятий, в том числе и базовых понятий математического анализа – понятия функции и ее производной. Однако семь заданий второй части устроены так: задание на решение уравнения (отметим, что это тригонометрическое уравнение); задание на решение неравенства (отметим, что это логарифмическое неравенство); задача по стереометрии; задача по планиметрии; прикладная задача на анализ табличных данных; задача с параметром и задача на элементарный анализ натуральных чисел. Возможно, опосредованное отношение к действиям с функциями имеют задания на решение неравенства или уравнения, поскольку оставшиеся задания никакого отношения к обсуждаемому вопросу не имеют.

Сначала подробно разберем задания первой части, отмеченные нами номерами 1–4 из первой части, и несколько заданий из второй части. Цель дальнейшего анализа – установить моменты в решении задач, проверяющие сформированность понятий математического анализа, а не конкретные умения пользоваться готовым алгоритмом или проводить вычисления.

Под номером 1 задача о дифференцируемой функции.

Задача № 1 (первый вариант задачи)

На рисунке 1 изображен график дифференцируемой функции. На оси абсцисс отмечены девять точек: x_1, x_2, ..., x_9.

Найдите все отмеченные точки, в которых производная функции $f(x)$ отрицательна. В ответе укажите количество этих точек.

Для успешного выполнения задания следует запомнить один простой факт: если «спускаешься» по графику вниз, то знак производной берется со знаком «минус»; если «поднимаешься» по графику вверх, то знак производной берется со знаком «плюс». Не требуется никаких представлений о том, что такое производная функции, понятий о приращениях и пределах, функции, ее монотонности и т.д. При этом максимальный балл за это задание возможен при полном от-

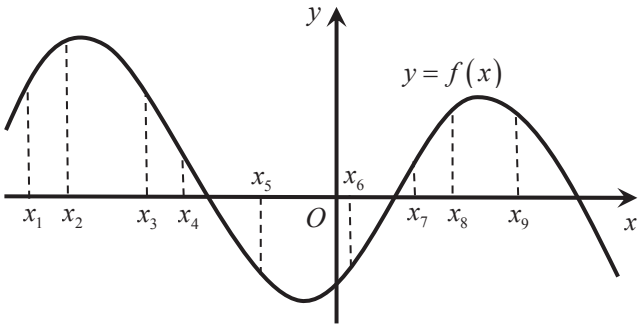


Рис. 1. Задача о дифференцируемой функции

сутствии владения понятиями математического анализа – нужны лишь хорошая память или достаточно длительные тренировки.

Второй вариант задачи – геометрический смысл производной. Как научиться решать задачу? Выученный алгоритм посчитать что-то по клеточкам и результат – максимальный балл. И снова владение понятиями не требуется – хорошая память или длительные тренировки.

Задача № 1 (второй вариант задачи)

На рисунке 2 изображены график функции $y = f(x)$ и касательная к нему в точке с абсциссой x_0. Найдите значение производной функции $f(x)$ в точке x_0.

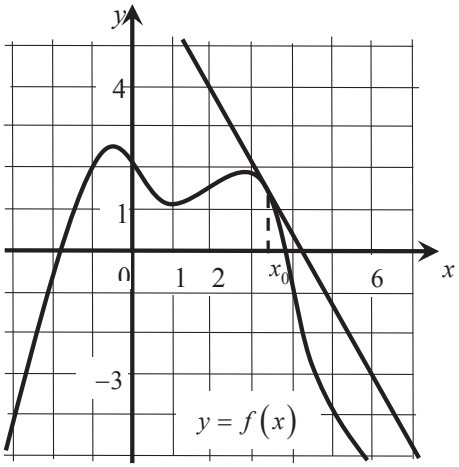


Рис. 2. Геометрический смысл производной

Справедливости ради следует отметить, что сама идея задачи имеет глубокий математический смысл и при обсуждении со школьником могла бы продемонстрировать владение им понятийным аппаратом математического анализа, но в имеющейся форме – это просто демонстрация заученного алгоритма.

Далее рассмотрим задание, согласно классификатору не относящееся к действиям с функциями, но отнесенное нами к указанному разделу и имеющему номер 2 согласно нашей нумерации.

Задача № 2

Локатор батискафа, равномерно погружающегося вертикально вниз, испускает ультразвуковой сигнал 749 МГц. Приемник регистрирует частоту сигнала, отраженного от дна океана. Скорость погружения батискафа (в м/с) и частоты связаны соотношением

$$v = c \cdot \frac{f - f_0}{f + f_0},$$

где $c = 1500$ м/с – скорость звука в воде, f_0 – частота испускаемого сигнала (в МГц), f – частота отраженного сигнала (в МГц). Найдите частоту отраженного сигнала (в МГц), если батискаф погружается со скоростью 2 м/с.

По формулировке задачи очевидно, что процесс решения может быть осуществлен двумя способами: вычислительным и в два этапа, первый из которых – аналитическое выражение одной из переменных функциональной зависимости через другую (условие задачи – формула, связывающая переменные величины в обратном порядке), второй – вычислительный. Отметим, что структура самого задания – это взаимосвязь между переменными величинами, описывающими физический закон, т. е. не что иное, как функция. Однако позиционируется задача как преобразование алгебраического выражения и вычисление его значения при данных значениях величин, входящих в это выражение. Возможно, что изменение формулировки именно этого задания позволяло бы в какой-то мере оценивать владение понятиями зависимой и независимой переменных при работе с функцией. Но, как мы отметили выше, согласно классификатору, данное задание не относится к действиям с функциями.

Рассмотрим, согласно введенной нами нумерации под номером 3, задание, предполагающее знание квадратичной функции (см. рис. 3).

Задача № 3

На рисунке 3 изображен график функции вида $f(x) = ax^2 + bx + c$, где числа *a*, *b* и *c* – целые. Найдите значение $f(-12)$.

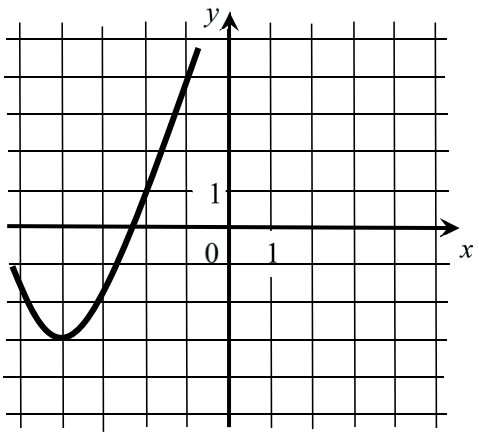


Рис. 3. Задача о квадратичной функции

Задание предполагает следующие умения: определение по графику функции координат точек, решение линейной системы уравнений с целью определения неизвестных параметров в формуле, задающей квадратичную функцию, определение значения функции с помощью подстановки данного значения в полученную формулу. Чисто алгебраическая задача, имеющая к понятию функции и действиями с функциями лишь опосредованное отношение.

Далее рассмотрим задачу под номером 4.

Задача № 4

Найдите наименьшее значение функции $y = 9x - 9\ln(x + 11) + 7$ на отрезке $[-10,5; 0]$.

Или

Найдите точку максимума функции $y = (x + 8)^2 \cdot e^{3-x}$.

Или

Найдите точку минимума функции $y = -\frac{x}{x^2 + 256}$.

Напомним, что нас интересует формирование понятийного аппарата математического анализа, а задания призваны проверять только умения. Проанализируем умения, требующиеся для решения указанных выше задач, и необходимый набор понятий, на которых должны быть основаны данные умения. И главный момент – насколько необходимо владение математическими понятиями для выполнения указанных заданий. Каждое из заданий предполагает умение находить производную заданной функции, но при этом никаких представлений о том, что такое производная, не требуется. Для успешного выполнения задания достаточно выучить несколько несложных формул, научиться подставлять в эти формулы численные значения, и максимальный балл получен. Понятно, что задание, сформулированное подобным образом, не может показать уровень владения ни понятием производной, ни понятиями приращений функций, ни понятием предела функции. А именно эти понятия служат основой для построения системы математических знаний, находящихся на службе инженера.

Из проведенного анализа заданий вполне очевидно следует, что первая часть ЕГЭ не обеспечивает никакой проверки знаний теории функции одной действительной переменной. Но есть еще часть 2, задания которой «…проверяют знания на том уровне требований, который традиционно предъявляется вузами с профильным экзаменом по математике» [6]. Из описания демонстрационного варианта ЕГЭ 2022 г. (см. выше) следует, что подобную проверку осуществляют с помощью заданий такого типа: решение уравнения или решение неравенства. Например, такие:

Пример № 1

а) решите уравнение

$$2\sin\left(x + \frac{\pi}{3}\right) + \cos 2x = \sqrt{3}\cos x + 1;$$

б) укажите корни этого уравнения, принадлежащие отрезку

$$\left[-3\pi; -\frac{3\pi}{2}\right].$$

Или такое.

Пример № 2

Решите неравенство

$$\log_{11}(8x^2 + 7) - \log_{11}(x^2 + x + 1) \geq \log_{11}\left(\frac{x}{x + 5} + 7\right).$$

Разберемся с набором знаний, необходимых для выполнения указанных заданий, которые, согласно классификатору, призваны оценить:

– сформированность понятийного аппарата по основным разделам курса математики; знаний основных теорем, формул и умения их применять; умения доказывать теоремы и находить нестандартные способы решения задач;

– сформированность умений моделировать реальные ситуации, исследовать построенные модели, интерпретировать полученный результат;

– сформированность представлений об основных понятиях математического анализа и их свойствах, владение умением характеризовать поведение функций, использование полученных знаний.

Остановимся на первом варианте задачи – решение тригонометрического уравнения. Тригонометрические формулы, знание которых необходимо для решения уравнения, приведены в справочных материалах самого экзаменационного задания. Следовательно, знания этих формул и уж тем более понимания их смысла и умения выводить эти формулы совершенно не требуется. Более того, знание и понимание свойств тригонометрических функций, их графиков, таких их характеристик, как амплитуда, частота, начальная фаза (которые так необходимы будущему инженеру), для решения уравнения не потребуется. Дальнейшие действия – это решение квадратного уравнения. В заключение требуется умение отобрать из множества полученных решений нужные (пункт б). Алгоритмы решения тригонометрических уравнений довольно просты, и умение их решать легко достигается с помощью соответствующих тренировок. Именно этот процесс и происходит в средней школе: достаточно решить определенное количество однотипных уравнений, и максимальный балл на ЕГЭ обеспечен.

Здесь также отметим еще одно из заданий первой части, имеющее отношение к тригонометрии.

Пример № 3

Найдите $\sin 2\alpha$, если $\cos\alpha = 0,6$ и $\pi < \alpha < 2\pi$.

Несколько стандартных формул, тренировка на выполнение типичных заданий и результат – максимальный балл за выполнение задания. Какие именно понятия (именно понятия, а не умения подставлять значения в заученные формулы) теории функции действительной переменной требуются? Ответ очевиден: никакие.

Итак, с формированием понятийного аппарата обнаруживается серьезная проблема: в существующем формате экзамена нет никакой возможности проверить уровень сформированности понятийного аппарата, например, начал математического анализа. Что же дает проверка умений? Умения, основанные на заучиваниях алгоритмов, наборов формул и лишенные логических взаимосвязей с понятийным аппаратом и знаниями о предмете, теряются очень быстро. Буквально через несколько недель повторная проверка аналогичных умений у первокурсников в начале учебного года, которые выпускники школ показали на ЕГЭ на достаточно высоком уровне, дает совершенно иные результаты. Так, например, оценка уровня умений производить простейшие вычисления с тригонометрическими функциями показала следующие результаты.

В тестировании участвовал 102 студента. Приведем результаты выполнения ими трех заданий, связанных с тригонометрией.

Образец теста

1. Вычислить значение выражения: $\cos 42^0 \cos 18^0 - \sin 42^0 \sin 18^0$.
2. Вычислить $\cos\alpha,\ tg\alpha,\ ctg\alpha$, если $\sin\alpha = -\frac{3}{5}$ и $\frac{3}{2}\pi < \alpha < 2\pi$.
3. Вычислить $\lg tg\frac{\pi}{4} - \log_2 \sin\frac{\pi}{6}$.

Данные по результатам приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты тестирования

Номера заданий	*Количество студентов, верно выполнивших задание*	*Количество студентов, выполнивших задание с ошибками*	*Количество студентов, не выполнивших задание*
1	42	10	50
2	36	6	60
3	20	2	80

Дополнительно отметим, что верно выполнили все три задания лишь 12 студентов, а два задания – 20. Особую трудность вызвало задание 3, т. к. имеющиеся у выпускников школ знания предполагают вычисление либо значения тригонометрических функций, либо значения логарифмических, причем только в том виде, в котором они встречаются в формате ЕГЭ. Как только задание было сформулировано указанным выше образом, так число студентов, верно выполнивших задание, резко упало. Это еще раз иллюстрирует, что ЕГЭ предполагает проверку «натренированности» выпускников на решение конкретного набора задач по математике, а не проверку сформированности математических понятий, как следовало бы.

В качестве одного из примеров, иллюстрирующих существующую ситуацию, мы рассматриваем один из разделов математики, изучаемый в школьном курсе, – «Тригонометрия», поскольку именно тригонометрические функции лежат в основе гармонического анализа и представляют особую ценность для инженера. Приведем примеры, позволяющие оценить важность понимания свойств тригонометрической функции при решении задач.

Пример первый приведем на уравнения кривой, которую описывает точка окружности, катящейся по прямой без скольжения. Здесь возникает функция, заданная параметрическим образом, все построение которой основано на понимании тригонометрии. Именно владение понятиями этого раздела, которые формирует школа, дает возможность студенту вникнуть в суть процесса и аналитически записать уравнения кривой, называемой циклоидой. Это обеспечивает возможность дальнейшего использования этих знаний, например, при изучении теоретической механики.

Второй пример – возможность описывать с помощью тригонометрии периодические процессы, в том числе при передаче сигнала. Здесь особую роль играет именно понимание таких характеристик, как амплитуда и частота, понятия которых закладываются при изучении тригонометрии в школьном курсе.

Как мы отмечали выше, к сожалению, ни одно из заданий ЕГЭ не имеет своей целью оценить владение выпускниками школ ни одним из отмеченных выше понятий. Как показывает практика последних лет, наличие незначительного набора умений, набор которых успешно проверяется с помощью ЕГЭ, совершенно недостаточно для формирования базовых математических знаний, необходимых будущему инженеру.

В заключение отметим, что поставленные задачи были выполнены, и цель исследования достигнута. В связи с этим можно сделать следующий вывод: у выпускников школ, даже довольно успешно сдавших ЕГЭ по математике на профильном уровне, отсутствуют устойчивые базовые понятия математического анализа (в части тригонометрии, например). Умения, не подкрепленные теоретической базой, теряются очень быстро и не могут применяться даже при незначительном изменении формулировки задачи. При отсутствии или недостаточном уровне сформированности базовых понятий элементарной математики практически невозможно построить и сформировать понятийный аппарат ни одного из разделов высшей математики. Следует отметить, что реальное понимание нехватки нужных знаний обнаруживается самими студентами уже на начальном этапе обучения математическим дисциплинам в вузе. Выявляется неспособность владеть рассуждениями-доказательствами, основываясь на определениях, делать выводы о наличии или отсутствии важных свойств математических объектов. Такая ситуация является следствием того, что традиционная цель обучения математике в школе подменяется подготовкой к решению задач, включенных в ЕГЭ. Такую цель ставят перед собой и учителя, и ученики, и родители. Важно понимать, что достижение этой цели, как показывает практика, не является гарантом успешного обучения в вузе.

Решением проблемы, возможно, могло бы стать изменение формата ЕГЭ, добавление заданий, включающих работу с понятиями, определениями, свойствами математических объектов, причем речь идет о ключевых понятиях. Также необходимо включать в задания контрольных работ, выполняемых школьниками в процессе обучения математике, элементарные теоретические вопросы, обеспечивающие понимание связи между знаниями и умениями применять эти знания. В процессе обучения решению задач на первом и втором этапах следует делать акценты на математических понятиях, теоремах, используемых при решении конкретных задач.

Библиографический список

1. Гурова Л.Л. *Психологический анализ решения задач*. Москва: Педагогика, 1976.
2. Пойа Д. *Как решать задачу*. Москва: Учпедгиз, 1959.
3. Власова Е.А., Меженная Н.М., Попов В.С. *Сравнительный анализ результатов ЕГЭ, теста по проверке остаточных знаний и успеваемости первокурсников по математике*. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN518.pdf
4. Степкина М.А., Байгушева И.А. О готовности первокурсников к изучению математики в вузе. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 4: 211 – 219.
5. Нуриева Л.М., Киселев С.Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ? *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 6: 33 – 51.
6. *Федеральный институт педагогических измерений*. Available at: http://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-2

References

1. Gurova L.L. *Psihologicheskij analiz resheniya zadach*. Moskva: Pedagogika, 1976.
2. Poja D. *Kak reshat' zadachu*. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
3. Vlasova E.A., Mezhennaya N.M., Popov V.S. *Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov EG`E, testa po proverke ostatochnyh znanij i uspevaemosti pervokursnikov po matematike*. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN518.pdf

4. Stepkina M.A., Bajgusheva I.A. O gotovnosti pervokursnikov k izucheniyu matematiki v vuze. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 4: 211 – 219.
5. Nurieva L.M., Kiselev S.G. O chem govorit srednij ball EG`E? *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 6: 33 – 51.
6. *Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij*. Available at: http://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-2

Статья поступила в редакцию 04.05.22

УДК [811.581'36+811.161.1'36]: 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-20-23

***Buyin Qimike**, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: buyin2014@mail.ru*

THE EXPRESSION OF CAUSAL RELATIONS IN A SIMPLE SENTENCE IN CHINESE AND RUSSIAN IN THE ASPECT OF NATIONALLY ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses features of expressing causal relations by means of a simple sentence in Chinese and Russian. Causal relations are one of the most difficult grammatical topics both from the point of view of teaching Russian as a foreign language and from the position of its study. The author considers the optimal methodology of nationally oriented teaching, which provides for teaching from the perspective of the interaction of the native and the studied foreign languages. Based on this, grammatical models of the expression of causal relations with the help of prepositional-nominal combinations are presented. Method of return reconstruction allowed to create a translation of the Russian model into Chinese and to show the reverse translation into Russian, which made it possible to see discrepancies and potential difficult places in the grammars of the two languages. Such work will allow to form a complex of special exercises aimed at consolidating the skill of expressing causal relations among Chinese students studying Russian.

Key words: **nationally oriented teaching, preposition, causal relations, simple sentence, Russian as a foreign language.**

***Буинь Цимике**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: buyin2014@mail.ru*

ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЧИННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются особенности выражения причинных отношений в простом предложении в китайском и русском языках. Причинные отношения – одна из сложных грамматических тем и с точки зрения преподавания русского языка как иностранного, и с позиции его освоения. Автор считает оптимальной методику национально ориентированного обучения, которая предусматривает преподавание на основе взаимодействия родного и изучаемого иностранного языков. Исходя из этого, были представлены грамматические модели выражения причинных отношений с помощью предложно-именных сочетаний. Метод возвратной реконструкции позволил создать перевод русской модели на китайский язык и показать обратный перевод на русский язык, что дало возможность увидеть несовпадения и потенциально трудные места в грамматиках двух языков. Такая работа позволит сформировать корпус специальных упражнений, направленных на закрепление навыка выражения причинных отношений у китайских студентов, изучающих русский язык.

Ключевые слова: **национально ориентированное обучение, предлог, причинные отношения, простое предложение, русский язык как иностранный.**

Актуальность настоящего исследования объясняется усилением в последнее время тенденции национально ориентированного обучения в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Она предполагает сравнительно-сопоставительный подход при изучении лексико-грамматических особенностей чужого языка. Выявление кросс-культурных пересечений между китайским и русским языками позволяет вести образовательный процесс более эффективно. Каждый дидактический элемент – от содержания учебного материала до комплекса упражнений – учитывает исходное состояние инофонов, прежде всего их социокультурный и образовательный уровни.

Как известно, наиболее трудным разделом для изучающих РКИ является грамматика, поэтому разработка методических материалов по русской грамматике, причем ориентированных на китайских студентов, видится нам наиболее важной задачей современной национально ориентированной методики преподавания РКИ.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы сделать максимально полное сопоставление лексико-грамматических особенностей выражения причинных отношений в простом предложении с помощью имен существительных в косвенных падежах с причинными предлогами в китайском и русском языках. Для достижения этой цели мы предполагаем решить следующие задачи: исходя из принципов национально ориентированной методики, составить параллельный каталог лексико-грамматических моделей на китайском и русском языках, выявить и описать зоны несовпадения, потенциально трудные и ошибкоопасные места для китайских студентов.

Научная новизна настоящего исследования объясняется тем, что оно позволяет увидеть реализацию конкретной грамматической категории в русском языке глазами носителя китайского языка. Это важно, поскольку сегодня большинство учебников по РКИ написаны русскими авторами, не владеющими китайским языком. Даже переведенные на китайский и адаптированные для китайцев, они сохраняют своего рода искусственность, натянутость в подаче учебного материала. Наш подход, основанный на методе возвратной реконструкции [1; 2], когда исходный русский материал сначала переводится на китайский язык, а затем китайский эквивалент передается дословно средствами русского языка, позволяет преподавателю РКИ приблизиться к осмыслению русских грамматических структур носителями китайского языка.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в использовании подхода возвратной реконструкции при сравнительно-сопоставительном исследовании выражения грамматических значений в двух языках, что позволяет прогнозировать трудности и предсказывать возможные ошибки, возникающие вследствие интерференционного влияния родного языка на изучаемый. Практическая значимость выражается в каталогизировании грамматических моделей на русском и китайском языках, позволяющих преподавателю русского языка лучше понимать, как аналогичная идея выражается средствами китайского языка.

Причинность является основным видом отношений, которые так или иначе выражаются в любых текстах. Этот род лексико-грамматических отношений тесно связан с темпоральными, атрибутивными и другими отношениями, и в русском языке существует много различных средств выражения причинности.

Следует отметить, что причинные отношения изучались русскими языковедами еще с конца XVII в.: в трудах А.А. Барсова, Ф.И. Буслаева, А.Х. Востокова, Н.И. Греча, И.И. Давыдова, А.А. Дмитриевского, А.И. Кирпичникова рассматривались такие средства выражения причинного значения, как предлоги, союзные средства, придаточные предложения, обстоятельства причины [3, с. 4]. В середине XIX в. причинность была описана как синтаксическое значение, а позже противопоставлена другим синтаксическим значениям [4, с. 1].

Исследователь функционально-семантических категорий причинных предложений Р.М. Теремова называет два уровня познания объективной действительности: эмпирический и теоретический, а также две сферы причинно-следственных отношений: «сферу предметной причины и сферу обоснования и, соответственно, две ситуации: предметной причины и причинного обоснования» [5, с. 12]. Ученый выделяет в пределах главной предметной причины ситуацию основной эксплицитной (выраженной) причины и ситуацию основной имплицитной (невыраженной) причины, а в пределах ситуации обоснования – два компонента: мотивирующий (содержит обоснование сообщаемого в мотивируемом компоненте) и мотивируемый (содержит рассудочное, опосредованное знание).

В рамках данной статьи мы остановимся на одном из способов выражения причинности в простом предложении – именами существительными в косвенных падежах с причинными предлогами *от*, *из-за*, *с*, *за*, *благодаря*, *вследствие*, *ввиду*, *в связи с* и др.). В предложениях с подобными конструкциями сопоставляются две части: в одной (содержащей предлог со значением причины) указывается на аргумент, основание того, что отражено в другой части, указывающей на следствие. В таких предложениях есть следственная коннотация, поскольку в них могут фиксироваться как причина, так и следствие, эти категории, как правило, тесно связаны: «в зависимости от коммуникативной установки говорящего или пишущего в предложении актуализируется то значение причины, то значение следствия» [6, с. 271].

В русском языке наиболее ярко причинность отображается в сложноподчиненных предложениях. В них причинный и событийный компоненты представлены в полной мере. В простых предложениях причинный компонент, хотя и получает эксплицитное выражение, тем не менее выражается в редуцированной форме. (Ср.: *Из-за слез она ничего не видела.* – *Из-за того, что по ее лицу текли слезы, она ничего не видела.*)

Группа русских предлогов, способных выражать причинные отношения, довольно велика. Каждый предлог требует постановки имени существительного в определенный падеж: *из*, *из-за*, *от*, *с*, *в зависимости от*, *в знак*, *в результате*, *в силу*, *в честь*, *ввиду*, *вследствие*, *по поводу*, *по причине*, *по случаю*, *под давлением*, *при помощи*, *с помощью* употребляются с существительным в родительном падеже; *по*, *благодаря* – дательном, *за*, *на* – винительном, *за*, *в связи с* – творительном, *при* – предложном падеже.

В русском разговорном дискурсе причинность обычно всегда имеет либо положительную, либо отрицательную окраску, это проявляется в наборе служебных слов, выражающих идею причины. Так, предлог *из-за* обычно несет негативный смысл, *благодаря* – позитивный.

Русский и китайский языки кардинально отличаются друг от друга. Тотальное несовпадение в грамматическом строе этих языков представляет собой основную сложность как для русских, пытающихся выучить китайский язык, так и для китайцев, осваивающих русский. Очевидно, что для успешного изучения иностранного языка необходимо искать точки соприкосновения, опираться на какие-либо совпадения, пусть даже и редкие. На поиске общих мест основана идея национально ориентированного обучения иностранному языку. Национально ориентированной называется методика, которая принимает во внимание специфику картины мира носителей изучаемого языка. «Важной составляющей данной методики является сопоставительный анализ двух языков, для которого свойственно выявление не только различий, но и сходств» [7, с. 14].

Национально ориентированная методика возникла еще в середине XX в. в трудах таких ученых, как В.Н. Вагнер [8], М.В. Всеволодова [9], О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров [10], Т.М. Балыхина [11]. С тех пор было проведено много исследований взаимодействия языков – родного и иностранного при его изучении. Ученые обосновали модель организации обучения с опорой на родной язык инофонов на основе взаимного сопоставления (В.Г. Гак, Г.В. Колшанский, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, И.Д. Салистра, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба и др.). На сегодняшний день вышли в свет труды, в которых представлены конкретные методики подготовки инофонов по РКИ с точки зрения интерференционных проявлений (В.А. Артемов, Р.Ю. Барсук, Е.А. Брызгунова, В.Н. Вагнер, М.В. Всеволодова, Ю.Г. Лебедева, С.П. Розанова и др.). В сопоставлении фактов двух языковых систем обнаруживаются межъязыковые связи, выстраивается опора на родной язык инофонов.

Методологическими принципами национально ориентированного обучения являются соотнесенность изучаемого языка с родным языком обучающихся, учет национальных особенностей восприятия мира при изучении иностранного языка, национальных традиций в преподавании иностранных языков.

Также национально ориентированная методика концентрирует свои усилия на изучении психологических особенностей определенного этнического контингента обучающихся, знание которых помогает выстроить учебный процесс более тонко, адаптируясь к запросам и возможностям студентов.

Реализации национально ориентированного подхода может служить имплементация научного метода обратной реконструкции, с помощью которого можно показать, как устроены синтаксические структуры в одном из языков средствами другого языка. В данном случае грамматическое устройство китайского языка показывается средствами русского языка. Полученные результаты сопоставления позволяют преподавателю русского языка, не владеющего китайским языком, увидеть, как носитель китайского языка интерпретирует грамматическую семантику русского языка, с какими трудностями он при этом сталкивается и, наоборот, какой материал для него является легким.

Опираясь на данный метод, рассмотрим, как выглядят русские конструкции выражения причины для изучающего их китайского студента.

Для многих русских причинных предлогов (простых и производных) в китайском языке есть основные эквиваленты, это две служебные конструкции с четко разделенными значениями: 由于 yóu yú и 因为 yīn wéi. Для выражения негативной коннотации используется слово 由于, которое в одних случаях может вести себя как союз и требовать формирования придаточного предложения, в других – как предлог. Например: *Мы не поехали на экскурсию по Москве из-за дождя.* 由于下雨我们没有去莫斯科参观。‘Так как пошел дождь, мы не поехали на экскурсию по Москве’.

Служебное слово 因为 yin wei обозначает нейтральную или позитивную причину, находясь либо в начале, либо в середине предложения. Например: 小田因为这件事还收到了表扬。‘Сяо Тянь удостоилась похвалы из-за этого дела’. 因为这件事, 小田还收到了表扬。‘За это дело Сяо Тянь удостоилась похвалы’.

Слово 由于 способно выступать как в качестве предлога, так и союза. В первом случае 由于 присоединяет существительное (由于高压船不能下沉更深。‘В силу большого давления лодка не может опуститься глубже’). Как союз 由于 присоединяет новое предложение (大量疾病的发生正是由于能量失衡。‘Основная масса заболеваний возникает из-за того, что происходит энергетический дисбаланс’). Однако при этом нет регулярного правила, которое четко определяет, в каких случаях 由于 выступает в качестве предлога, а в каких в качестве союза.

Приведем особенности употребления служебных слов 由于 и 因为:

1) оба слова указывают на причины и поводы, но предложения с 由于 часто имеют дополнительные оттенки значения «неприятный», «неудовлетворительный», «отрицательный» или «уничижительный»;

2) служебное слово 由于 в основном используется в письменной речи; 因为 – как в письменной, так и в устной;

3) 由于 и 因为 часто применяются в декларативных предложениях, но 因为, в отличие от 由于, также может использоваться в риторических предложениях;

4) 因为, в отличие от 由于, может указывать на предположение;

5) сложноподчиненное предложение, в котором придаточное имеет обстоятельственное значение причины, будучи образованным с помощью 因为, может быть прямо перевернуто (因为天太热，所以大家都不出门。‘[Потому что] слишком жарко, поэтому никто не выходит на улицу.’ – 大家都不出门，因为天气太热。‘Никто не выходит на улицу, потому что слишком жарко.’); предложения с 由于 не могут быть прямо инвертированы, 由于 помещается только в первую часть сложного предложения, перенос во вторую часть является грамматически неверным;

6) оба соотносятся с союзом *поэтому*, но 由于 также соответствует выражениям *по этой причине*, *вследствие этого*, но не переводится как *потому что*;

7) перед 因为, в отличие от 由于, можно добавить 正 zhèng ‘именно’;

8) 因为 … 而 ег используют в глагольных конструкциях после вспомогательного глагола или отрицания.

Рассмотрим то, как соотносятся наиболее распространенные русские предложно-именные конструкции с причинным значением с подобными конструкциями в китайском языке. В первую очередь обратимся к конструкциям с простыми предлогами, в частности с наиболее частотным предлогом причинности *из-за* (конструкция *из-за* + сущ. в Р. п.). Как уже упоминалось, чаще он передает негативные коннотации, указывая на неблагоприятную причину. Например: *Мы не приготовили обед из-за отсутствия продуктов.* 由于没有食材我们没有做饭。‘Так как нет продуктов, мы не приготовили’; *Я ничего не делал из-за плохого настроения.* 由于没有心情我什么也没做。‘Так как нет настроения, я ничего не делал’; *Из-за снега нельзя проехать.* 由于积雪不能通过。‘Из-за снежного покрова нельзя проехать’.

Приведем также примеры использования предлога *из-за* для указания на нейтральную причину: *Писатель купил этот журнал из-за интересной статьи.* 作家买了这本杂志，因为一篇有趣的文章。‘Писатель купил эту книгу из-за интересной статьи’; *Он пришел на футбольный матч из-за друга.* 他因为一个朋友来看足球赛。‘Он из-за друга пришел на матч’.

Сочетание предлога *по* с именем существительным (*по* + сущ. в Д. п.), как правило, выражает некие внутренние причины, повлиявшие на событие, о котором говорится в предложении. Такими причинами могут выступать качества человека, черты характера, его эмоционально-психологическое состояние (*по неаккуратности* 由于草率 ‘из-за неаккуратности’; *по небрежности* 由于疏忽大意 ‘из-за небрежности’; *по неопытности* 由于缺乏经验 ‘из-за неопытности’; *по наивности* 由于幼稚 ‘из-за наивности’), а также физическое состояние человека (*по болезни* 因为/由于生病 ‘из-за того, что заболел’; *по здоровью* 因为/由于健康 ‘из-за здоровья’; *по молодости* 因为/由于年轻 ‘из-за молодости’; *по старости* 因为/由于年老 ‘из-за старости’).

С помощью конструкций с предлогом *по* также выражаются причины-основания (внешние причины): конструкция *по* + сущ. в Д. п. содержит отсылку на побудительную силу, определяющую событие, о котором говорится в предложении, обоснование действия и т. п. Для выражения причины-основания в китайском языке используется конструкция 根据 gēnjù ‘согласно’.

Приведем примеры подобных конструкций. В них речь идет об источниках информации (*по приказу* 根据命令 ‘согласно приказу’; *по просьбе* 根据请求 ‘согласно просьбе’; *по совету* 根据建议 ‘согласно совету’; *по требованию* 根据要求 ‘согласно требованию’; *по расположению* 根据位置 ‘согласно расположению’), об информации, полученной с помощью органов чувств (*по голосу* 根据嗓音 ‘согласно голосу’; *по звуку* 根据声音 ‘согласно звуку’; *по свету* 根据光线 ‘согласно свету’; *по запаху* 根据气味 ‘согласно запаху’; *по опыту* 根据经验 ‘согласно опыту’), об определении закономерности (*по закону* 根据法律 ‘согласно закону’; *по инерции* 根据惯性 ‘согласно инерции’; *по логике* 根据逻辑 ‘согласно логике’; *по обычаю* 根据习俗 ‘согласно обычаю’).

Конструкции с простым предлогом *от* (*от* + сущ. в Р. п.) сообщают как внешние, так и внутренние причины. В качестве первых могут выступать природно-климатические явления (*от ветра* 因为/由于起风 ‘из-за ветра’; *от дождя* 因为/由于下雨 ‘из-за дождя’; от жары 因为/由于炎热 ‘из-за жары’; *от заморозков* 因为/由于霜冻 ‘из-за заморозков’), смертоносные явления (*от голода* 因为/由于饥饿 ‘из-за голода’; *от пожара* 因为/由于火灾 ‘из-за пожара’; *от взрыва* 因为/由于爆炸 ‘из-за взрыва’), звуки, шумы (*от шума* 因为/由于喧哗 ‘из-за шума’; *от аплодисментов* 因为/由于掌声 ‘из-за аплодисментов’; *от крика* 因为/由于叫喊 ‘из-за крика’; *от пения* 因为/由于歌声 ‘из-за пения’), какое-либо действие (*от борьбы* 因为/由于斗争 ‘из-за борьбы’; *от удара* 因为/由于打击 ‘из-за удара’; *от полета* 因为/由于飞行 ‘из-за полета’; *от толчка* 因为/由于推撞 ‘из-за толчка’; *от столкновения* 因为/由于冲突 ‘из-за столкновения’).

Внутренней причиной является, как правило, эмоционально-психологическое состояние человека (*от беспокойства* 因为/由于担心 ‘из-за беспокойства’;

от жалости 因为/由于抱怨 ‘из-за жалости’; *от возмущения* 因为/由于愤怒 ‘из-за возмущения’; *от горя* 因为/由于悲伤 ‘из-за горя’; *от тревоги* 因为/由于恐慌 ‘из-за тревоги’), внутренние качества человека (*от гордости* 因为/由于自豪 ‘из-за гордости’; *от глупости* 因为/由于鲁莽 ‘из-за глупости’; *от доброты* 因为/由于善良 ‘из-за доброты’; *от скромности* 因为/由于谦虚 ‘из-за скромности’; *от упрямства* 因为/由于固执 ‘из-за упрямства’), физическое состояние человека (*от бессилия* 因为/由于无力 ‘из-за бессилия’; *от боли* 因为/由于疼痛 ‘из-за боли’; *от болезни* 因为/由于生病 ‘из-за того, что заболел’; *от головокружения* 因为/由于头晕 ‘из-за головокружения’; *от сердцебиения* 因为/由于心悸 ‘из-за сердцебиения’).

Конструкции с простым предлогом *с/со* (*с/со* + сущ. в Р. п.) служат выражению эмоционально окрашенной причины-источника (*с испугу* 因为/由于惊骇 ‘из-за испуга’; *с отчаяния* 因为/由于绝望 ‘из-за отчаяния’; *со страха* 因为/由于恐惧 ‘из-за страха’), а также физического состояния человека (*с голоду* 因为/由于饥饿 ‘из-за голода’).

Эмоционально-психологическое состояние человека как причину некоторого события характеризуют также конструкции с простым предлогом *из* (*из* + сущ. в Р. п.) (*из боязни* 因为/由于恐惧 ‘из-за боязни’; *из жалости* 因为/由于遗憾 ‘из-за жалости’; *из злости* 因为/由于恼恨 ‘из-за злости’; *из ревности* 因为/由于嫉妒 ‘из-за ревности’). Здесь причина может быть связана с чувствами человека, его душевными устремлениями, социальным поведением. При выражении подобных лексико-грамматических значений в китайском языке часто используется конструкция 出于 chūyú ‘исходя из’. Например: *из благодарности* 出于感激 ‘исходя из благодарности’; *из вежливости* 出于礼貌 ‘исходя из вежливости’; *из жадности* 出于贪婪 ‘исходя из жадности’; *из сочувствия* 出于同情 ‘исходя из сочувствия’; *из принципа* 出于原则 ‘исходя из принципа’; *из побуждения* 出于动机 ‘исходя из побуждения’.

Выражению причинных отношений в русском языке служит еще один простой предлог – *за*. Конструкции *за* + сущ. в Тв. п. преимущественно означают различные помехи для события, о котором идет речь в предложении: звуковые (*не услышать за шумом* 因为/由于嘈杂声听不到 ‘не услышать из-за шума), зрительные (*не заметить за деревьями* 因为/由于树（挡着）没有看到 ‘не заметить из-за перегородившего дерева’), событийные (*выпустить за недостатком улик* 因为/由于缺乏证据而被释放 ‘выпустить из-за недостатка улик’).

И, наконец, говоря о простых предлогах при выражении причинных отношений, следует отметить случаи использования таких конструкций, как предлог *на* + сущ. в В. п. и предлог *при* + сущ. в П. п. Первая связана с обозначением слуховых и зрительных ориентиров в качестве причины действия, о котором говорится в предложении: *выбежать на огонь* 跑向火苗 ‘выбежать к огню’; *оглянуться на шорох* 回头看向沙沙作响 ‘повернул голову и обратился к шороху’. Мы видим, что для передачи причинности в китайском переводе используется иероглиф 向 xiàng ‘к’. В китайском языке он используется в связке с глаголом для обозначения направления движения.

Вторая конструкция также указывает на внешние и внутренние раздражители в качестве причины: *остановиться при звуке* 闻声停下 ‘услышав звук, остановиться’; *казаться уставшим при свете* 在灯光下显得很疲惫 ‘в свете заметна усталость’.

Кроме простых предлогов причинные отношения в китайском и русском языках выражаются с помощью производных предлогов. В китайском языке им соответствуют уже известные нам конструкции 由于, для более адекватного воспроизведения на русский язык можно перевести как ‘по причине’, и 因为 ‘из-за того, что’, а также конструкция 因此 yīncǐ ‘поэтому’, ‘ввиду’.

Если причина четко определяется как негативная, то используется 由于, при этом на русский язык обстоятельства причины могут передаваться такими конструкциями, как *по причине*, *в результате*, *вследствие*, *в связи*, *так как*, *ввиду того(,) что* и др. Например: 但是由于缺少替代 Microsoft 操作系统，该丑闻没有造成严重后果。 ‘Однако по причине нехватки альтернативных операционных систем от Microsoft скандал не вызвал серьезных последствий’. Если причина нейтральная и речь идет о каких-либо бытовых вопросах, то преимущественно используется 因为. Например: 因为好天气我们休息了。 ‘Из-за того, что была хорошая погода, мы отдохнули’.

Обычно при указании на нейтральную причину в письменной речи используется 由于, тогда как в устной употребляется 因为. Например: 由于/因为考虑到该项目的重要性, 委员会决定首先对其进行考虑。 ‘Ввиду важности этого проекта комиссия решила рассмотреть его в первую очередь’. Или 因为主人的60岁生日, 招待会如火如荼。 ‘Поскольку хозяин дома отмечал шестидесятилетие, то вечеринка у него дома была в самом разгаре’.

В целях более точного выражения причинно-следственной связи в китайском языке возможно одновременное использование конструкций 由于 и 因此. Например: 由于难以分离特征, 因此难以评定这种现象的特点。 ‘Вследствие того что характерные признаки сложно выделить, [поэтому] это явление трудно охарактеризовать’.

Приведем примеры того, как конструкции с русскими производными предлогами со значением причинности переводятся на китайский язык. Конструкция *благодаря* + сущ. в Д. п.: *Благодаря поддержке родных он победил тяжелую болезнь.* 因为家人的支持，他战胜了病魔。 ‘Благодаря поддержке родных он победил тяжелую болезнь’. Конструкция *в результате* + сущ. в Р. п.: *В результате роста населения возможны демографические взрывы.* 由于人口增长, 可能会发生人口爆炸。 ‘Из-за роста населения возможны демографические взрывы’. Конструкция *в связи с* + сущ. в Т. п.: *Сотрудники опоздали на работу именно в связи с аварией на линии метрополитена.* 员工上班迟到正是因为地铁事故。 ‘Сотрудники опоздали на работу именно из-за аварии на линии метрополитена’. Конструкция *в силу* + сущ. в Р. п.: *В силу сложившихся обстоятельств директор фирмы подал в отставку.* 由于这种情况，该公司经理辞职了。 ‘Из-за сложившихся обстоятельств директор фирмы подал в отставку’. Конструкция *ввиду* + сущ. в Р. п.: *Ввиду урагана футбольный матч был отменен.* 由于飓风，足球比赛被取消了。 ‘Из-за урагана футбольный матч был отменен’. Конструкция *вследствие* + сущ. в Р. п.: *Вследствие инвалидности мастер уже не мог трудиться на заводе.* 由于残疾，师傅不能在工厂工作了。 ‘Из-за инвалидности мастер уже не мог трудиться на заводе’. Конструкция *по поводу* + сущ. в Р. п.: *Конфликт возник по поводу выборов мэра.* 冲突是由于/因为市长选举产生的。 ‘Конфликт возник из-за выборов мэра’. Конструкция *по случаю* + сущ. в Р. п.: *По случаю новогодних каникул мы не работали.* 由于/因为新年假期，我们不工作。 ‘Из-за новогодних праздников мы не работали’.

В ряду русских производных предлогов, выражающих причинные отношения, есть такие, которые переводятся на китайский язык иначе. Это объясняется тем, что данные предлоги довольно позднего происхождения, они еще не утратили до конца связь с существительными, к которым восходят, и причинность – это один из оттенков лексико-грамматического значения, которые они передают. Вследствие этого перевод на китайский язык подобных конструкций оказывается более семантически сложным: он не сводится к служебному слову, а представляет собой соответствующее смыслу сочетание.

Например: конструкция *в зависимости от* + сущ. в Р. п.: *Размер помощи определяется в зависимости от величины разрушений.* 援助金额取决于破坏程度。 ‘Размер помощи определяется в зависимости от величины разрушений.’; конструкция *в знак* + сущ. в Р. п.: *В знак уважения к творчеству музыканта поклонники преподнесли ему корзину цветов.* 为了表示对音乐家创造力的尊重，歌迷们向他献上了献花篮。 ‘Для выражения уважения к творчеству музыканта, поклонники преподнесли ему корзину цветов’; конструкция *в честь* + сущ. в Р. п.: *Вчера в Большом зале консерватории в честь юбилея композитора прошел торжественный вечер.* 昨天，在音乐学院的大厅举行了盛大的晚会，以纪念作曲家的周年纪念日。 ‘Вчера в Большом зале консерватории прошел торжественный вечер в честь юбилея композитора’; конструкция *под давлением* + сущ. в Р. п.: *Под давлением общественного мнения ему пришлось сказать всю правду.* 在公众舆论的压力下，他不得不说出全部真相。 ‘Под давлением общественного мнения ему пришлось сказать всю правду’; конструкция *при помощи* + сущ. в Р. п.: *Я открыл дверь при помощи ключа соседа.* 我用舍友的钥匙打开了门。 ‘Я, использовал ключ соседа, открыл дверь’; конструкция *с помощью* + сущ. в Р. п.: *С помощью специалистов они решили задачу.* 在专家的帮助下，他们解决了问题。 ‘При помощи специалистов они решили задачу’.

Представленный каталог позволяет сделать вывод о том, что наибольшую трудность при русско-китайском переводе составляет именно последний разряд предложно-именных конструкций. Если предыдущие разделы демонстрировали довольно однообразные и предсказуемые переводы, основная трудность заключалась в выборе одного варианта из двух, то последний раздел показал большое разнообразие лексических средств для эквивалентного перевода приведенных конструкций.

В настоящей статье была предпринята попытка сравнительного анализа китайских и русских средств выражения причинных отношений в простом предложении, в частности предложно-именных сочетаний. Цель работы заключалась в определении интерференционных зон в грамматике русского и китайского языков, осложняющих для китайских обучающихся процесс освоения способов выражения причинности на русском языке. Исследование выполнено в рамках национально ориентированной методики преподавания русского языка как иностранного, под которым мы понимаем лингводидактическую модель обучения РКИ, учитывающую влияние родной языковой системы и сформированную при ее посредстве модель мира, направленную на изучение новой языковой системы.

С целью установления грамматических зон совпадения – расхождения при выражении причинных отношений в русском и китайском языке был составлен параллельный каталог предложно-именных конструкций с обстоятельственным значением причинности. Методом возвратной реконструкции были продемонстрированы соответствующие грамматические модели в простом предложении по схеме: пример из русского языка – перевод на китайский язык – его дословный перевод на русский язык.

Все предложно-именные конструкции со значением причины можно разделить на две большие группы: конструкции с простыми предлогами и конструкции с производными предлогами. В результате составления параллельных моделей определены зоны совпадения и расхождения в грамматике русского и китайского языков при выражении идеи причинности на этих языках.

На основе результатов данного исследования мы планируем разработать комплекс упражнений, задача которого в нашем представлении – оказать помощь китайским студентам в преодолении грамматических трудностей в передаче причинных отношений на русском языке, вызванных несовпадением грамматических систем русского и китайского языков. Комплекс должен быть направлен на формирование соответствующего грамматического навыка.

Библиографический список

1. Буинь Ц., Ильина О.А. Выражение точного времени в русском и китайском языках. *Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие.* XX Кирилло-Мефодиевские чтения. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019: 83 – 87.
2. Ильина О.А., Буинь Ц. Грамматическая категория времени: почему ее нелегко понять китайским студентам, изучающим русский язык? *Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом:* сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019: 82 – 85.
3. Жданова В.В. *Простые предложения с именной причинной группой, выражающие причинно-следственные отношения в мире неживой природы*. Москва, 1998.
4. Маркина Л.В. *Предложно-падежное сочетание с причинным значением в составе простого предложения и его соответствие с придаточным причины*. Москва, 1977.
5. Теремова Р.М. *Опыт функционального описания причинных конструкций*. Ленинград: ЛГПИ, 1985.
6. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва: Издательство Московского университета, 2009.
7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2010.
8. Вагнер В.Н. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи*. Москва: ВЛАДОС, 2001.
9. Всеволодова М.В. *Русские причинные конструкции*. Москва: Русский язык, 2008.
10. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1999.
11. Балыхина Т.М. *От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления*. Москва: РУДН, 2010.

References

1. Buin' C., Il'ina O.A. Vyrazhenie tochnogo vremeni v russkom i kitajskom yazykah. *Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie.* XX Kirillo-Mefodievskie chteniya. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2019: 83 – 87.
2. Il'ina O.A., Buin' C. Grammaticheskaya kategoriya vremeni: pochemu ee nelegko ponyat' kitajskim studentam, izuchayuschim russkij yazyk? *Kognitivnye strategii filologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom:* sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019: 82 – 85.
3. Zhdanova V.V. *Prostye predlozheniya s imennoj prichinnoj gruppoj, vyrazhayuschie prichinno-sledstvennye otnosheniya v mire nezhivoj prirody*. Moskva, 1998.
4. Markina L.V. *Predlozhno-padezhnoe sochetanie s prichinnym znacheniem v sostave prostogo predlozheniya i ego sootvetstvie s pridatochnym prichiny*. Moskva, 1977.
5. Teremova R.M. *Opyt funkcional'nogo opisaniya prichinnyh konstrukcij*. Leningrad: LGPI, 1985.
6. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2009.
7. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2010.
8. Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryaschim i frankogovoryaschim na osnove mezh`yazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovanie. Struktury predlozhenij, poryadok slov. Chasti rechi*. Moskva: VLADOS, 2001.
9. Vsevolodova M.V. *Russkie prichinnye konstrukcii*. Moskva: Russkij yazyk, 2008.
10. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
11. Balyhina T.M. *Ot metodiki k `etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya*. Moskva: RUDN, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-23-25

***Galeeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Computer Software and Automated System, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nadiya@khsu.ru*

DEVELOPMENT OF METHODS FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION AN ABILITY TO SELF-ORGANIZATION IN UNIVERSITY STUDENTS. The article indicates the relevance of the self-organization ability of modern specialists for the successful implementation of their professional activities in the existing realities. Diagnostics of the level of this ability will help to make the process of its formation more purposeful and effective. The method proposed by the author is focused on the assessment of individual functional components of the ability to self-organize. The obtained results allow determining a student's participation in the organization of the educational process and the need for adjustments. A gradual change in the nature of the university student's activity from being under the guidance of a teacher to the maximum possible independence will ensure an increase in the level of formation of the self-organization ability and make the student an equal partner of the educational process at the university. At the moment, an initial assessment has been carried out and positive results have been obtained on the reliability and validity of the developed diagnostic methods.

Key words: **self-organization ability, diagnostic methods, level of formation, professional activity, educational process.**

***Н.А. Галеева,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: nadiya@khsu.ru*

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

В статье обозначена актуальность наличия у современных специалистов способности к самоорганизации для успешного осуществления ими профессиональной деятельности в существующих реалиях. Диагностика уровня данной способности поможет сделать процесс её формирования более целенаправленным и эффективным. Предлагаемая авторская методика ориентирована на оценку отдельных функциональных составляющих и компонентов способности к самоорганизации. Полученные результаты позволят определить долю участия обучающегося в организации учебного процесса и необходимость внесения корректив. Постепенная смена характера деятельности обучающегося вуза от нахождения под руководством педагога до максимально возможной самостоятельности обеспечит повышение уровня сформированности способности к самоорганизации и сделает обучающегося равноправным партнером образовательного процесса в вузе. На данный момент проведена первичная оценка, получены положительные результаты надежности и валидности разрабатываемой диагностической методики.

Ключевые слова: **способность к самоорганизации, диагностическая методика, уровень сформированности, профессиональная деятельность, учебный процесс.**

Актуальность проводимого исследования обоснована быстрым развитием современных производственных технологий и рынка, что предполагает наличие у специалистов сформированной способности к самоорганизации, позволяющей им своевременно реагировать на изменяющиеся условия и требования, совершенствовать квалификационный уровень за счет обновления комплекса специальных знаний и умений, необходимых для выполнения трудовых функций и действий и регламентированных в профессиональных стандартах, обеспечивая тем самым качественную реализацию профессиональной деятельности, целенаправленное построение и осуществление карьеры, конкурентоспособность и др.

Подтверждение влияния способности к самоорганизации на успешность и продуктивность профессиональной деятельности специалиста мы находим в работах следующих исследователей: О.Я. Левандовская, Г.Г. Корзникова, Н.В. Годованец, Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотникова и др. [1; 2; 3].

Таким образом, способность к самоорганизации является важной составляющей профессиональной компетентности специалиста, а её целенаправленное формирование в рамках профессиональной подготовки обучающихся в образовательных учреждениях приобретает особую значимость.

Так, согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе направлений под-

готовки 09.00.00 Информатика и вычислительная техника будущий IT-специалист должен быть подготовлен к проявлению в дальнейшем следующих компетенций в области самоорганизации и саморазвития: «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» (уровень бакалавриата, универсальная компетенция УК-6); «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» (уровень магистратуры, универсальная компетенция УК-6) [4].

Тщательное проведение диагностики способности к самоорганизации на различных этапах формирующего процесса содействует лучшему качественному росту данной способности.

Целью исследования является разработка диагностической методики для оценки уровня сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза.

Задачи исследования:

- выделить в структуре способности к самоорганизации обучающихся вуза перечень функциональных компонентов и их составляющих, подлежащих диагностике;
- определить уровни сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза, дать их качественную и количественную характеристики;
- провести оценку надежности и валидности разрабатываемой диагностической методики.

Научная новизна исследования состоит в новом подходе к определению содержания диагностического материала и уровней сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов диагностики уровня сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза для внесения конкретных точечных корректив в организацию учебного процесса, направленного на подготовку специалиста, соответствующего современным требованиям производства и рынка.

В настоящий момент наиболее известными диагностическими методиками являются опросник А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и разработка Е.Ю. Мандриковой «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)».

В опроснике А.Д. Ишкова происходит оценка одного личностного и пяти функциональных структурных компонентов самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия) по частным шкалам и оценка уровня самоорганизации по интегральной шкале. Результатом проведенной диагностики является получение числовой характеристики структурных компонентов и самоорганизации в целом без отнесения их к определенному уровню сформированности [5].

В опроснике Е.Ю. Мандриковой, ориентированном больше на личностный подход в понимании сущности самоорганизации, осуществляется оценка качеств по следующим шкалам: «планомерность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганизация», «ориентация на настоящее». В соответствии с полученным суммарным баллом респондента относят к одному из трех уровней сформированости навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования личного времени – низкому, среднему или высокому [6].

Придерживаясь при рассмотрении способности к самоорганизации личностно-деятельностного подхода, мы выделяем в её структуре личностные компоненты (мотивация к основной деятельности и деятельности самоорганизации, волевые усилия) и функциональные компоненты (знания, умения и владения, необходимые для осуществления этапов деятельности - анализа, целеполагания, планирования, реализации, контроля, коррекции и стимулирования).

При этом, на наш взгляд, для определения уровня сформированности способности к самоорганизации необходимо подвергать диагностике лишь функциональные компоненты, так как не всегда наличие высокой мотивации и приложенных волевых усилий коррелируют с высокими показателями организации деятельности субъекта. Также для оценки мотивации и волевых усилий существуют зарекомендовавшие себя диагностические методики (мотивационный тест Х. Хекхаузена, опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, тест «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова и др.), которые позволят получить корректные данные об уровнях сформированности вышеуказанных личностных компонентов.

В то же время инструменты диагностики функциональных компонентов способности к самоорганизации разработаны, на наш взгляд, находятся на недостаточном уровне, так как дают оценку компонента в целом и не позволяют определить, в каких конкретно функциональных знаниях, умениях и/или владениях существуют «пробелы».

Результаты проведения такой диагностики позволят вносить конкретные изменения в организационно-педагогические условия формирования способности к самоорганизации, которые, по нашему мнению, также должны быть ориентированы в первую очередь на формирование у обучающихся функциональных компонентов. Повышение их уровня повлечет за собой и положительные изменения в личностных компонентах способности к самоорганизации.

Таким образом, авторская методика предполагает выделение и оценку: 1) функциональной части способности к самоорганизации в целом, 2) отдельных функциональных компонентов способности к самоорганизации, 3) отдельных составляющих в каждом функциональном компоненте способности к самоорганизации.

Методика ориентирована на выявление уровня сформированности к самоорганизации обучающихся в рамках получения вузовского образования – осуществления аудиторной и самостоятельной учебной деятельности. При необходимости данную методику можно легко переориентировать на другой основной вид деятельности (профессиональная, общественная, спортивная и т. д.), в отношении которого осуществляется организация.

Способность к самоорганизации будет относиться к одному из 3-х уровней сформированности (низкому, среднему или высокому) в зависимости от долей участия в ней обучающегося и преподавателя [7].

Низкий уровень - аудиторная учебная деятельность полностью выполняется под руководством преподавателя. На этом уровне происходит освоение обучающимся базовых знаний, умений и владения опытом самоорганизации путем наблюдения за деятельностью педагога и выполнения его указаний. Для организации самостоятельной учебной деятельности обучающегося преподаватель задает все её параметры, обучающийся стремится выполнить работу по аналогии с аудиторной.

Средний уровень - обучающийся совместно с преподавателем осуществляет организацию аудиторной и самостоятельной учебной деятельности. Преподаватель с помощью различных приемов (наводящие вопросы, образец деятельности, проблемная ситуация и т. д.) вырабатывает общие с обучающимся решения по организации учебной деятельности.

Высокий уровень – организация аудиторной и самостоятельной учебной деятельности выполняется обучающимся в полном объеме, педагог занимает роль наблюдателя или консультанта.

Методика включает 63 вопроса, сгруппированных по функциональным компонентам способности к самоорганизации: анализ – 10 вопросов, целеполагание – 12 вопросов, планирование – 7 вопросов, реализация – 10 вопросов, контроль – 10 вопросов, коррекция – 7 вопросов, стимулирование – 7 вопросов.

В качестве составляющих функциональных компонентов способности к самоорганизации выступают отдельные действия, которые в совокупности позволяют реализовать функциональный компонент в целом. Так, например, целеполагание включает выполнение следующих действий: 1) постановка цели в соответствии с результатами проведенного анализа, 2) осознание поставленной цели, 3) обоснование актуальности цели, 4) определение вида цели (краткосрочная, среднесрочная, долгосрочная), 5) определение вида цели (идеальная, материальная), 6) составление/«рисование» образа конечного результата, 7) определение критериев достижения цели, 8) определение степени гибкости цели (возможности корректировки по ходу деятельности), 9) согласование собственной цели с целями других участников процесса (преподаватель, одногруппники), 10) определение места данной цели в системе всех целей, 11) разбиение цели на составные элементы – задачи, 12) фиксирование цели (устное, письменное).

Каждый вопрос предполагает выбор одного из трех возможных ответов, которые оцениваются по 3-балльной шкале: действие осуществляется обучающимся под руководством преподавателя – 0 баллов, совместно с преподавателем – 1 балл, самостоятельно – 2 балла. Максимально возможное количество набранных баллов равняется 126. Таким образом, обучающийся будет отнесен к высокому уровню сформированности способности к самоорганизации при сумме баллов от 85 до 126 (67% – 100%), к среднему – от 43 до 84 (34% – 66%), к низкому – от 0 до 42 (0% – 33%).

В исследовании на определение надежности и валидности разрабатываемой методики приняли участие 115 обучающихся 1–4 курсов направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, профиль Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова». Обучающиеся являлись представителями 8 академических групп, проходили испытание группами в учебных аудиториях в различные даты.

Проверка надежности методики путем повторного проведения с одним и тем же контингентом обучающихся и сопоставления новых результатов с собственными, полученными ранее, на наш взгляд, являлась некорректной. Поэтому выявлению корреляционной зависимости были подвергнуты средние данные уровней сформированности отдельных функциональных компонентов способности к самоорганизации обучающихся академических групп между собой. В ходе анализа коэффициенты корреляции составили от 0,65 до 0,99, средний коэффициент – 0,89. Это позволяет говорить о надежности методики, возможности повторяемости и воспроизводимости результатов в подобных условиях.

Содержательная валидность методики оценивалась экспертным путем с привлечением преподавателей вуза. В рамках данной процедуры были подкорректированы формулировки некоторых вопросов, вызывавших затруднения в понимании их содержания.

Для выявления степени критериальной (внешней) валидности методики в качестве внешнего критерия был взят средний балл текущей успеваемости обучающихся по всем изучаемым в данном семестре учебным дисциплинам. Корреляционная зависимость определялась между внешним критерием и уровнями сформированности отдельных функциональных компонентов способности к са-

моорганизации обучающихся. Такая детализация позволит установить степень влияния конкретных компонентов самоорганизации на уровень успеваемости обучающихся и использовать это при организации учебного процесса.

Полученные данные свидетельствуют о наличии корреляционной связи успеваемости и функциональных компонентов способности к самоорганизации; коэффициент корреляции с анализом составил 0,39, целеполаганием – 0,32, планированием – 0,44, реализацией – 0,47, контролем – 0,77, коррекцией – 0,81, стимулированием – 0,36. Валидность более 0,3 считается удовлетворительной, в связи с чем разрабатываемая методика служит поставленной цели измерения.

Средние показатели функциональных компонентов способности к самоорганизации всех испытуемых были выражены следующим образом: анализ – 10,23 баллов из 20 возможных (51,14%), целеполагание – 12,63 балла из 24 возможных (52,66%), планирование – 4,15 балла из 14 возможных (29,67%), реализация – 11,16 балла из 20 возможных (55,77%), контроль – 5,91 балла из 20 возможных (29,55%), коррекция – 7,3 балла из 14 возможных (52,15%), стимулирование – 7,58 балла из 14 возможных (54,16%). В целом показатель способности к самоорганизации обучающихся составил 58,97 баллов из 126 возможных (46,8%). Таким образом, функциональные компоненты «планирование» и «контроль» сформированы у обучающихся на низком уровне, остальные компоненты и способность к самоорганизации в целом относятся к среднему уровню сформированности.

В заключение следует отметить, что полученные результаты свидетельствуют о главенствующей роли преподавателей в учебном процессе, что, собственно, оправдано превалированием в существующей системе образования традиционной парадигмы. Однако современная ситуация требует от будущих IT-специалистов большей включенности в учебный процесс в качестве равноправных партнеров. Авторская методика, в рамках проведения которой происходит диагностика уровня сформированности способности к самоорганизации в целом и её отдельных функциональных составляющих и компонентов в частности, позволит организаторам вузовского образования увидеть у обучающихся «слабые» стороны исследуемой способности, внести необходимые коррективы в построение и реализацию учебного процесса.

В дальнейшем планируется провести корреляционный анализ результатов, полученных с помощью авторской методики и методики А.Д. Ишкова, с целью дополнительной проверки надежности и валидности разрабатываемой методики и её регистрации. На следующем этапе исследования будут разработаны и опытно-экспериментальным путем проверены организационно-педагогические условия формирования способности к самоорганизации обучающихся в учебном процессе вуза.

Библиографический список

1. Левандовская О.Я. *Влияние самоорганизации на повышение эффективности управленческой деятельности офицеров МВД*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Тверь, 2002.
2. Корзникова Г.Г., Годованец Н.В. Формирование самоорганизации как качества личности будущего специалиста. *Образование и наука*. 2008; № 1 (13): 36 - 43. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/34668/1/oin_appl_2008_1_007.pdf
3. Савва Л.И., Солдатченко А.Л., Плотникова Е.Б., Рабина Е.И., Рязанова Л.С. *Социализация студентов в профессиональном образовании*: монография. Москва: Академия Естествознания, 2012. Available at: https://monographies.ru/en/book/view?id=167
4. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. 09.00.00 Информатика и вычислительная техника*. Available at: https://fgosvo.ru
5. Ишков Д.А. *Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности*: монография. Москва: АСВ, 2004. Available at: https://studfile.net/preview/5179030/
6. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*. 2010; № 2: 87 - 111. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf
7. Галеева Н.А. Формирование способности к самоорганизации у обучающихся вуза. *Мир педагогики и психологии*. 2020; № 4 (45): 101 – 105. Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-sposobnosti-k-samoorganizatsii-u-obuchayushhikhsya-vuza.html

References

1. Levandovskaya O.Ya. *Vliyanie samoorganizacii na povyshenie `effektivnosti upravlencheskoj deyatel'nosti oficerov MVD*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Tver', 2002.
2. Korznikova G.G., Godovanec N.V. Formirovanie samoorganizacii kak kachestva lichnosti buduschego specialista. *Obrazovanie i nauka*. 2008; № 1 (13): 36 - 43. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/34668/1/oin_appl_2008_1_007.pdf
3. Savva L.I., Soldatchenko A.L., Plotnikova E.B., Rabina E.I., Ryazanova L.S. *Socializaciya studentov v professional'nom obrazovanii*: monografiya. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2012. Available at: https://monographies.ru/en/book/view?id=167
4. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya. 09.00.00 Informatika i vychislitel'naya tehnika*. Available at: https://fgosvo.ru
5. Ishkov D.A. *Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti*: monografiya. Moskva: ASV, 2004. Available at: https://studfile.net/preview/5179030/
6. Mandrikova E.Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD). *Psihologicheskaya diagnostika*. 2010; № 2: 87 - 111. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf
7. Galeeva N.A. Formirovanie sposobnosti k samoorganizacii u obuchayuschihsya vuza. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2020; № 4 (45): 101 – 105. Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-sposobnosti-k-samoorganizatsii-u-obuchayushhikhsya-vuza.html

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 371.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-25-28

Ahmadi M., *Cand. of Sciences (Philology), associate professor,* ***University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mireyla@modares.ac.ir***
Aliyari Shorehdeli M., *Cand. of Sciences (Philology), associate professor,* ***University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir***
Ghamarpoor T., *PhD candidate,* ***University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: t.ghamarpoor@modares.ac.ir***

LANGUAGE MINIMUMS IN COMPILING A RUSSIAN TEXTBOOK FOR FARSI SPEAKERS. The article examines the concept of language minimums (phonology, lexicography and grammar) in compiling a Russian textbook for Farsi speakers. Based on the educational stage, age of the learner, and the purpose of language teaching due attention should be paid to the language minimums when compiling an educational book for Farsi speakers. Language minimums have a very important role in teaching Russian as a foreign language at all education levels. The number of language minimums in different textbooks varies according to the way of teaching the four language skills (reading, writing, speaking and listening). Linguistic minimums (phonology, vocabulary, grammar) are determined based on the purpose, level and duration of training. The order of presentation of language minimums (phonology, vocabulary and grammar) is very important in compiling a textbook for Persian language learners. When compiling a Russian language textbook for Persian language learners, commonly used words, appropriate texts, and exercises should be selected based on the four language skills in order to achieve communication skills.

Key words: **language minimums, textbook, phonetics, vocabulary, grammar, Russian as a foreign language.**

М. Ахмади*, канд. филол. наук, доц., Университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
М. Алияри Шорехдели*, канд. филол. наук, доц., Университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
Т. Гамарпур*, аспирант, Университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: t.ghamarpoor@modares.ac.ir*

ЯЗЫКОВЫЕ МИНИМУМЫ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПЕРСОГОВОРЯЩИХ

В этой статье рассматриваются языковые минимумы (фонетика, лексика и грамматика) при составлении учебника русского языка для персоговорящих учащихся. С учетом уровня обучения, возраста учащихся, цели обучения языку при составлении учебника русского языка для персоговорящих необходимо обратить внимание на языковые минимумы. Языковые минимумы играют важную роль на всех уровнях обучения русскому языку как иностранному. Объем

языковых минимумов бывает различным в разных учебниках по способу обучения видам речевой деятельности (говорение, слушание, письмо и чтение). Языковые минимумы (фонетика, лексика и грамматика) определяются по цели, этапу и сроку обучения. Порядок представления языковых минимумов (фонетика, лексика и грамматика) при составлении учебника русского языка для персоговорящих учащихся очень важен. При этом необходимо выбрать общеупотребительные слова и подходящие тексты и упражнения с целью приобретения коммуникативной компетенции по четырем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: **языковые минимумы, учебник, фонетика, лексика, грамматика, РКИ.**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью более полного рассмотрения средств обучения русскому языку как иностранному в Иране. На основании результатов сопоставления в стране вырабатывается механизм и способы обучения русскому языку как иностранному. Актуальность темы исследования объясняется необходимостью составления учебника для персоговорящих учащихся в Иране.

Цель исследования связана с требованиями иранского общества развития обучения иностранным языкам, в частности русскому языку, в связи с чем нами рассматриваются сложности процесса составления учебника русского языка для персоговорящих обучающихся. Для достижения этой цели данная исследовательская работа ставит перед собой ряд задач. Во-первых, подготовка научной основы обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе для персоговорящих. Во-вторых, логичное обучение специалистов в области выбора общеупотребительных слов и подходящих текстов и упражнений с целью коммуникации для персоговорящих учащихся.

Научная новизна статьи заключается в том, что в статье предпринята попытка комплексного изучения обучению русскому языку как иностранному в Иране. До этого исследований подобного рода в данной области не существовало. Результаты нашего изучения могут помочь интересующимся персоговорящим учащимся изучать русский язык в школах и других учебных заведениях.

Теоретическая значимость работы заключается в рассмотрении обучения русскому языку в Иране, определении обучения русскому языку как иностранному по языковым минимумам, языковые минимумы при составлении учебника русского языка на начальном этапе для персоговорящих учащимся.

Практическая значимость работы заключается в том, что данные, полученные в результате настоящего исследования, существенно облегчают работу авторов, составляющих учебники по русскому языку как иностранному в Иране. Результаты данного исследования могут быть использованы в планируемом учебнике для персоговорящих учащихся, а также в рамках системы обучения русскому языку как иностранному в учебных заведениях.

Интерес к обучению иностранным языкам существовал всегда, поскольку знание языка других наций приносило известную пользу еще в древние времена, как во время мира (торговые и культурные связи), так и в периоды войн (чтобы проще управлять завоеванным народом).

Русский язык является одним из современных, сложных и богатых языков мира наряду с такими языками, как английский, немецкий, французский, китайский, японский и др. Благодаря развитию политических, экономических и культурных отношений между Россией и Ираном, сферы туризма, оказывается востребованным изучение русского языка как на минимальном (базовом), так и на высоком уровне – для достижения профессиональных целей.

В Иране господствуют грамматико-переводной и сознательно-практический методы обучения РКИ. Занятия по различным дисциплинам обычно представляют собой лекции в рамках грамматико-переводного метода, студенты ориентируются на получение, прежде всего, информации о языке как системе, а уже затем – на его практическое применение, т. е. коммуникативной компетенции предшествует языковая тренировка и коррекция. Предпочтение в ходе обучения отдается такому виду речевой деятельности, как чтение. На основе чтения, которое обычно сопровождается переводом, формируются и другие виды речевой деятельности. При обучении русскому языку, как правило, грамматика, чтение, перевод преобладают над аудированием и говорением. Обучение аудированию происходит также обычно с опорой на печатный текст. Предполагается активное использование родного языка учащихся, регулярное сопоставление двух языковых систем, семантизация языкового материала с помощью перевода. Отмечается редкое использование аудиовизуальных средств обучения на занятиях. Недостаточным представляется внимание к лингвокультурным и культурно-страноведческим аспектам в процессе обучения. Все это приводит к тому, что персоязычные студенты-филологи часто не способны реализовывать знания системы языка в условиях реальной устной коммуникации, у них наблюдается слабое представление о России, русской культуре, традициях и образе жизни русского народа. Наиболее сложной для них остается даже после завершения обучения в вузе устная коммуникация на русском языке.

«В иранских университетах учебный процесс не ведется по определенному учебнику. Выбор учебника часто зависит от желания иранских преподавателей, которые предпочитают работать либо по авторским пособиям, написанным на персидском языке и изданным в Иране, либо по учебникам универсального типа (учебники «Русский язык для всех»). В Иране отсутствуют национально ориентированные учебники по развитию умений устной речи и межкультурного взаимодействия, ориентированные на формирование коммуникативной и межкультурной компетенций. Основное внимание в учебниках, изданных в Иране, как правило, отводится обучению грамматике. Вопреки количественному развитию русского языка в течение более 40 лет после Исламской революции Ирана, к сожалению, его качественное развитие не проводится по определенной программе. Из-за отсутствия обучения русскому языку в иранских школах его изучение в университетах Ирана начинается с алфавита и подготовительного курса, и поэтому в бакалавриате русский язык обучается в 8 или 9 семестрах. Очевидно, что по такому обучению создание отдельных специальных профилей для русского языка не является реальным. Содержание обучения является в разных университетах неодинаковым. Необходимость унифицированности содержания обучения в бакалавриате в разных университетах считается в числе мер, оказывающих влияние на качественное развитие специальностей русского языка и литературы. Хотя 87 лет прошло с начала обучения русскому языку в Иране, еще существует потребность в специальных учебниках для персоговорящих на разных уровнях, созданных и адаптированных иранскими преподавателями [1, с. 39–40].

Учитывая условия обучения в Иране, можно сделать вывод о том, что учебник выступает как такое средство обучения, которое способно восполнить в определенной мере отсутствие иноязычной среды, создать естественные условия для иноязычного общения, формулируя мотивы, пробуждая интерес к общению, моделируя условия общения, близкие или тождественные тем, с которыми обучаемый встречается в процессе его пребывания в русскоязычной среде.

В условиях Ирана самым эффективным к обучению русскому языку является сознательный подход. Как известно, он ориентируется на сознательное усвоение знаний в качестве основы для практического владения языком. Этот подход находит свое воплощение в грамматико-переводной методике обучения иностранному языку. Следовательно, традиционным методом преподавания РКИ на кафедрах в иранских университетах на протяжении долгих лет был грамматико-переводный. Основным аспектом преподавания русского языка была грамматика. Значительная часть учебного времени отводилась на переводы. Как результат, студенты приобретали широкие теоретические знания о языке, а на практике сталкивались с многочисленными трудностями.

Е.И. Пассов, касаясь методического аспекта роли учебника в процессе обучения иностранному языку, отметил: «Учебник – это цельная методическая система, воплощенная в конкретном материале, ставящая конкретную для данного состава учащихся цель и определенным образом организующая весь учебный процесс» [2, с. 57].

«Учебник в иранских учреждениях по обучению языкам является важнейшим средством обучения. В иранских учреждениях предпочитают работать по учебникам РКИ (например, «Русский язык для всех», «Старт» «Практический курс русского языка» и др.). Деятельность учащихся и учителя-методиста рассматривают как взаимодействие, как совместную деятельность, как сотрудничество при ведущей роли учителя. Учитель играет важную роль в укреплении мотивов учеников в процессе обучения» [3, с. 40].

На разных уровнях обучения русскому языку изучаются все языковые аспекты: фонетический, лексико-семантический и грамматический.

Рассмотрим фонетические, грамматические и лексические минимумы обучения русскому языку в учебниках.

Фонетические минимумы русского языка

Фонетические минимумы определяются по цели, этапу и сроку обучения. Цель обучения фонетике является формированием фонетических навыков. Учащимся необходимо изучать фонетические минимумы: русский алфавит, гласные звуки, согласные буквы, место ударения, ИК 1, ИК 2 и ИК 3, произношение глухих и звонких согласных, роль «ь» и «ъ» в русских словах.

Необходимо учитывать трудности обучения фонетике для учащихся:

1) глухость – звонкость;
2) твёрдость – мягкость;
3) изменение гласных в безударном положении;
4) интонационные конструкции в русском языке;

Для каждого из вышеуказанных минимумов необходимо следующее:

– демонстрации: звук отдельно, а потом звук в словосочетании и предложении;

– способ произношения, при этом объяснения должны быть короткими и понятными;

– упражнение, дифференциации упражнения;

– практика, употребление и чтение слов и словосочетаний.

К фонетическим упражнениям относятся упражнения на вслушивание и воспроизведение.

Лексические минимумы русского языка

Цель обучения лексике заключается в формировании лексического навыка, чтобы понять речь других людей и для выражения собственных мыслей. Лексические минимумы характеризуются по цели, этапу и сроку обучения. Учащиеся будут изучать минимумы имен существительных, прилагательных, числительных, наречий, местоимений (личных, притяжательных, указательных, вопросительных) и глаголов в качестве наиболее общеупотребительных слов.

Лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени, «в настоящее время опубликованы и

активно применяются». Так, например, можно назвать «лексические минимумы Элементарного уровня (780 слов), Базового уровня (1 300 слов), Первого сертификационного уровня (2 300 слов), II сертификационного уровня (немногим более 5 000 единиц), ведется работа по составлению лексического минимума Третьего сертификационного уровня, его объём должен составить примерно 10500 единиц. Градуальную серию лексических минимумов вряд ли разумно считать чисто учебной, она многофункциональна, что подтверждается её высокой востребованностью)» [4, с. 648].

Среди видов лексических упражнений следует назвать:

1. Упражнения для формирования лексического навыка и упражнения для закрепления слова.
2. Развитие словообразовательной и контекстуальной догадки.
3. Речевые упражнения.

Необходимо, чтобы тексты быть тематическими (воспитательными, страноведческими, культурными и т. д.), адаптированными с учетом более употребительных слов, обучаемой грамматики.

Грамматические минимумы русского языка

Грамматические минимумы определяются по цели, этапу и сроку обучения. Учащиеся будут изучать минимумы имен существительных, имен прилагательных, имен числительных, наречий, местоимений (личных, притяжательных, указательных, вопросительных) и глаголов. Они также будут знакомиться с падежами, видами, глаголами движения, предлогами и союзами.

При обучении русскому языку как средству общения грамматика русского языка имеет прикладной характер. Она нужна учащимся для того чтобы:

а) правильно строить иноязычную речь;

б) правильно понимать иноязычные высказывания;

в) в случае необходимости уметь сознательно контролировать построение высказывания и выбирать требуемые грамматические формы и конструкции.

Методы обучения грамматике:

1. Семантизация – ознакомление с новым материалом.
2. Практическая теоретика, есть два её варианта: индуктивный и дедуктивный.

Структура предлагаемого учебника по обучению русскому языку на начальном этапе для персоговорящих учащихся

При составлении учебника необходимо обратить внимание на возраст учащихся, особенности их родного языка, адаптацию, эффективность и обновление ресурсов. Фонетический, грамматический и лексический объемы при составлении учебника были составлены на основании необходимости приобретения четырех видов речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, слушание). Родной язык учащихся является персидским. Учащиеся на начальном этапе изучают общеупотребительные слова. Они также осваивают минимумы имен существительных и имен прилагательных, имен числительных, наречий, местоимений (личных, притяжательных, указательных, вопросительных) и минимумы глаголов и их спряжение в качестве самых общеупотребительных слов в области повседневного, делового, учебного, спортивного и других сфер общений.

А. Фонетические минимумы: гласные звуки, место ударения, ИК 1, ИК 2 и ИК 3, произношение глухих и звонких согласных, роль «ь» и «ъ» в русских словах;

Б. Грамматические минимумы: род существительных, личные местоимения, притяжательные местоимения; указательное местоимения; множественное число существительных; глаголы I и II спряжения в настоящем времени, спряжение глаголов хотеть, мочь, должен, нравиться, прошедшее время глаголов, будущее время глаголов, спряжение глаголов учиться/заниматься, спряжение глаголов движения идти/ходить и ехать/ездить а настоящем времени; прилагательные, превосходная степень прилагательных, конструкция *где* в предложном падеже, *конструкции сколько вам лет, кому нравится/надо/нужно/можно/нельзя кто/что/что делать*.

В. Лексические минимумы: около 800 наиболее употребительных слов.

Г. При обучении русскому языку упражнения должны иметь языковой и речевой характер.

Д. Фонетика, грамматика и словарный запас при составлении учебника будут составлены на основании приобретения четырех видов речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, слушание).

Е. Способ обозначения языковых аспектов должен иметь коммуникативный характер.

Ж. При обучении лексике персоговорящим учащимся необходимо предложить эквиваленты русских слов на персидском языке. Это облегчает процесс обучения на этом уровне.

З. При обучении разным аспектам русского языка учащимся лучше использовать таблицы и иллюстрации.

И. При обучении русскому языку необходимо учитывать особенности родного языка школьников.

К. В результате составления предлагаемого учебника учащийся должен уметь составить простые предложения и правильные грамматические конструкции.

По нашему плану нами был составлен учебник для иранских персоговорящих учащихся. Рабочая программа обучения русскому языку составляется на 25 уроков. В ней обращается внимание на фонетические, лексические и грамматические минимумы на начальном этапе. Наш предлагаемый учебник имеет следующие характеристики:

1. Учебник состоит из 25 уроков.
2. Учебник должен преподаваться учителем.
3. Учебник адресован персоговорящим учащимся на начальном этапе.
4. В конце каждого урока даются новые слова и их эквиваленты на персидском языке.
5. Каждый 5-й из уроков является обобщающе-повторительным. Повторительные уроки могут использоваться для контроля, так как они являются своеобразным описанием минимальных уровней языковой, речевой и коммуникативной компетенций, которые должны быть сформированы у школьников к моменту прохождения конкретных уроков.

Далее более подробно мы указываем на содержание каждого урока этого учебника.

Урок 1

Фонетические минимумы: гласные буквы «а», «о», «у», «э», «и», «ы», место ударения.

Лексические минимумы: 45 слов.

Грамматические минимумы: род существительных.

Урок 2

Фонетические минимумы: гласные «е», «ё», «ю», «я», глухие и звонкие согласные, ИК 1, ИК 2.

Лексические минимумы: 44 слова.

Грамматические минимумы: личные местоимения.

Урок 3

Фонетические минимумы: ИК 3.

Лексические минимумы: 58 слов.

Грамматические минимумы: притяжательные местоимения мой, твой.

Урок 4

Фонетические минимумы: знаки «ь» и «ъ» в словах.

Лексические минимумы: 53 слова.

Грамматические минимумы: род существительных.

Урок 5: повторительный

Урок 6

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 37 слов.

Грамматические минимумы: множественное число существительных, глаголы I спряжения в настоящем времени.

Урок 7

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 36 слов.

Грамматические минимумы: притяжательные местоимения, как?

Урок 8

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 88 слов.

Грамматические минимумы: глаголы II спряжения в настоящем времени.

Урок 9

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 73 слов.

Грамматические минимумы: числительные 1–20, указательные местоимения, как называется? сколько стоит?

Урок 10: повторительный

Урок 11

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 24 слова.

Грамматические минимумы: спряжение глаголов хотеть, мочь и должен.

Урок 12

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 18 слов.

Грамматические минимумы: дни недели.

Урок 13

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 17 слов.

Грамматические минимумы: прилагательные, конструкция кому нравиться что.

Урок 14

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 52 слова.

Грамматические минимумы: превосходная степень прилагательных.

Урок 15: повторительный

Урок 16

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 30 слов.

Грамматические минимумы: формы винительного падежа неодушевлённых существительных.

Урок 17

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 26 слов.

Грамматические минимумы: числительные 20–1000, конструкция у кого есть кто/что.

Урок 18

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 19 слов.

Грамматические минимумы: прошедшее время глаголов, конструкция у кого был/-а/-о/-и кто/что.

Урок 19: конструкция *где, о ком, о чём* в предложном падеже, спряжение глагола *жить, моя комната.*

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 19 слов.

Грамматические минимумы: конструкция *где, о ком, о чём* в предложном падеже, спряжение глагола *жить*.

Урок 20: повторительный

Урок 21

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 26 слов.

Грамматические минимумы: будущее время глаголов, конструкция *у кого будет кто/что*, обозначение месяцев в предложном падеже.

Урок 22

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 21 слово.

Грамматические минимумы: спряжение глаголов *учиться/заниматься*, конструкция *учиться где/учить что*.

Урок 23

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 32 слова.

Грамматические минимумы: спряжение глаголов движения *идти/ходить* и *ехать/ездить* в настоящем времени, *ехать/ездить на чём.*

Виды речевой деятельности.

Урок 24

Фонетические минимумы: –

Лексические минимумы: 32 слова.

Грамматические минимумы: конструкция *сколько вам лет, кому нравится/надо/нужно/можно/нельзя кто/что/что делать.*

Урок 25: повторительный

В итоге можно сделать вывод, что фонетические, лексические и грамматические минимумы в предлагаемом учебнике позволяют учащимся войти в адекватную коммуникацию с носителями языка и получить нижеследующие компетенции.

В области говорения:

– представление себя и своих окружающих;
– указание на объект;
– обозначение профессий;
– благодарение и ответ на него;
– знакомство с человеком;
– выяснение принадлежности вещей;
– выражение извинения и ответ на него;
– сообщение о местонахождение кого-либо или чего-либо;
– выражение направление движения;
– обозначение времени выполнения действия;
– сообщение о наличии или отсутствии кого-либо или чего-либо;
– сообщение об адресате действия;
– обозначение объекта мысли и речи.

В области чтения:

– чтение и понимание содержания диалогов и текстов, построенных на основе знакомых лексико-грамматических материалов;
– чтение и понимание содержания диалогов и текстов, построенного на основе наиболее употребительных незнакомых слов и словосочетаний.

В области аудирования:

– понимание выражения собеседника, построенных на основе знакомых лексико-грамматических материалов.

В области письменной речи:

– правильное написание простых предложений, коротких текстов на основе изучаемых лексико-грамматических материалов.

Библиографический список

1. Гамарпур Т. *Высшее библиотечное образование в Иране: Обучение русскому языку как иностранному в седьмом классе иранских школ.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Тегеран, 2022.
2. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.* Москва: Просвещение, 1991.
3. Резаи А.М. Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2012; № 4. 37 – 43.
4. Андрюшина Н.П. *Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц.* 2011: 648 – 652. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-minimumy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problema-otbora-leksicheskih-i frazelogicheskih-edinits/viewer

References

1. Gamarpur T. *Vysshee bibliotechnoe obrazovanie v Irane: Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v sed'mom klasse iranskih shkol.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tegeran, 2022.
2. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu.* Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Rezai A.M. Sovremennaya sistema obucheniya RKI v iranskih yazykovyh universitetah: problemy i perspektivy. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2012; № 4. 37 – 43.
4. Andryushina N.P. *Leksicheskie minimumy po russkomu yazyku kak inostrannomu: problema otbora leksicheskih i frazeologicheskih edinic.* 2011: 648 – 652. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-minimumy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problema-otbora-leksicheskih-i frazelogicheskih-edinits/viewer

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-28-30

***Guan Bo**, postgraduate, Lomonosov Moscow state University (Moscow, Russia), E-mail: guanbo1993@mail.ru*

CRITERIA FOR SELECTION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. With the development of information technology, the Internet has gradually become one of the sources of educational materials. As a new means of teaching a foreign language, electronic educational resources are increasingly used in teaching Russian as a foreign language. Considering the difference between Internet resources and traditional learning tools, it is necessary to put forward new requirements for the choice of Internet resources for teaching the Russian language. The article discusses the importance of developing criteria for selecting electronic educational resources and presents the most significant criteria for selecting electronic educational resources when teaching Russian as a foreign language. These principles based on general language didactic and psychological principles will help teachers to choose and use Internet resources for different contingents of students and for different durations of study. As a result of the research, the author formulated and described the necessary criteria for the selection of electronic educational resources in classes in Russian as a foreign language, the introduction of educational materials in accordance with these principles can effectively improve the quality of education.

Key words: **Russian as a foreign language, electronic educational resource, selection criteria.**

***Гуань Бо**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: guanbo1993@mail.ru*

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

С развитием информационных технологий Интернет постепенно становился одним из источников учебных материалов. В качестве нового средства обучения иностранному языку электронные образовательные ресурсы все чаще используются в обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Учитывая разницу между интернет-ресурсами и традиционными средствами обучения, необходимо выдвинуть новые требования к выбору интернет-ресурсов для обучения русскому языку. В данной статье обсуждается важность разработки критериев отбора электронных образовательных ресурсов и

представлены наиболее значимые критерии отбора электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ. Эти принципы, основанные на общелигводидактических и психологических принципах, помогут преподавателям выбирать и использовать интернет-ресурсы для различных контингентов обучающихся и для разной продолжительности обучения. В результате исследования автором сформулированы и описаны необходимые критерии отбора электронных образовательных ресурсов на занятиях по РКИ, внедрение учебных материалов в соответствии с этими принципами может эффективно повысить качество обучения.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, электронный образовательный ресурс, критерии отбора.**

С 1950-х годов прошлого века, отмеченных изобретением электронных вычислительных машин (компьютеров) и разработкой Интернета в 90-е гг., информационные технологии бурно развивались в течение больше 70 лет. Подобно технологии изготовления бумаги и книгопечатанию, информационные технологии также изменили носителя знаний и способ их распространения. Инновационные изменения в сфере информационных технологий – это процесс глобального и непрерывного внедрения информационных технологий, а также содействие повышению уровня информатизации всех сфер общественной жизни для продвижения человеческого общества в новую информационную эпоху. Влияние информатизации напрямую отражается практически на всех сферах образования и, конечно же, на обучении иностранному языку. Интернет предоставляет людям более легкую, мультиплатформенную и многообразную среду обучения. Как источник информации, он позволяет получить доступ к неограниченному количеству образовательных ресурсов на разных языках, которые можно найти на сайтах, порталах, в соцсетях, а также к ресурсам, функционирующим в виде мобильных приложений. Безусловно, они обеспечивают разнообразие выбора материалов обучения и расширяют взаимодействие между преподавателями и учащимися. Но стоит отметить, что не вся информация, представленная в Интернете, должна вызывать доверие преподавателей и учащихся. Со стороны преподавателя требуется критическое мышление и тщательный анализ при отборе интернет-ресурсов для учебной деятельности. На сегодняшний день не существует единых критериев, как определить целесообразность применения интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам. Поэтому проблема разработки критериев отбора интернет-ресурсов для учебных целей в процессе обучения русскому языку является актуальной.

Цель исследования – определение критериев отбора электронных образовательных ресурсов для обучения РКИ.

В процессе достижения поставленной цели нами решались следующие задачи:

– классифицировать электронные образовательные ресурсы в обучении РКИ.

– проанализировать преимущества интернет-ресурсов в обучении иностранному языку.

– рассмотреть принципы, которые необходимо учитывать при отборе учебных материалов для обучения РКИ и придать новое содержание этим принципам при отборе интернет-ресурсов для обучения РКИ.

Новизна исследования состоит в том, что автор предпринял попытку описать критерии отбора электронных образовательных ресурсов в рамках электронной лигводидактики.

Теоретическое значение определяется тем, что предложены методические и психологические принципы отбора электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные принципы помогут решать те проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при отборе интернет-ресурсов на занятиях по РКИ.

В наши дни информационные технологии в иноязычном образовании – это не только ставшие уже привычными электронные учебники, компьютерное тестирование, но и комплексное использование безграничных возможностей цифрового образовательного пространства [1, с. 5]. Современные российские методисты отмечают, что необходимо интегрировать электронные ресурсы в процесс обучения русскому языку с целью коммуникативного и когнитивного развития, формирования творческих способностей обучающихся и создания определенных условий обучения. В соответствии с классификацией Э.Г. Азимова электронные ресурсы, которые могут быть применены в сфере обучения языкам, можно разделить на три вида: «учебные электронные издания и ресурсы обеспечивают учебный процесс и представляют собой систематизированный материал в рамках данной учебной дисциплины, например, электронные курсы, электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры). **Информационно-справочные ресурсы** осуществляют общую информационную поддержку процесса обучения, например, электронные базы данных, справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов). **Издания и ресурсы общекультурного характера** предназначены для формирования и расширения культурной среды, например, виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные демонстрации и др.» [2, с. 45–46]. Очевидное преимущество данных ресурсов состоит в том, что они не только содержат много различных текстовых, иллюстративных и аудиоматериалов, которые отвечают ведущему дидактическому принципу обучения – наглядности, но и повышают активность психических процессов учащихся, направленных на внимание, память, формирование и формулирование мыслей средствами изучаемого языка. Они практически способствуют созданию виртуального образовательного пространства для изучающих РКИ. Но, с нашей точки зрения, несмотря на все эти достоинства, отбор наиболее подходящих учебных материалов в электронном формате, которые преподаватель намеревается внедрять на своих занятиях РКИ, ещё обусловливается рядом общелингводидактических принципов:

Принцип минимизации языковых средств заключается в том, что отбор языковых и речевых средств из Интернета для занятий РКИ должен включать фонетические, грамматические и лексические единицы в виде минимумов для разных профилей и этапов обучения [3, с. 163]. А также необходимо включать тексты, которые основаны на речевых ситуациях для тренировки разных видов речевой деятельности и страноведческую информацию. Реализация этого принципа позволяет решить важнейшую практическую задачу – учитывая все основные аспекты обучения, целенаправленно и последовательно отбирать ресурсы в Интернете, содержащие самые необходимые языковые и речевые средства от элементарного минимума (звуки и звуковые сочетания, разные типы интонационных конструкций, грамматические формы, синтаксические конструкции, лексические и словообразовательные) к профессионально ориентированным, что означает тщательный отбор учебных материалов, отвечающих требованиям обучающихся и обеспечивающих интенсификацию учебного процесса.

Принцип соответствия уровню владения языком предполагает отбор учебных материалов, соблюдение определенных требований, обозначенных в образовательном стандарте. Ведь не вся информация из интернет-источников, такая как фильмы, видеосервисы, подкасты, социальные сети, СМИ и т. д., классифицируется по уровню владения РКИ. Поэтому отобранный материал должен соответствовать уровню владения иностранными учащимися русским языком. Во-первых, языковой материал текстов должен соответствовать уровню языковой подготовки учащихся. Во-вторых, важно учитывать объём и тематику текстов, темп речи и количество незнакомых слов в видео- или аудиоматериалах. Их понимание и усвоение на занятиях не должно вызывать у учащихся непреодолимых трудностей, иначе будет нежелательная перегрузка и резкое падение интереса учащихся к занятиям.

Принцип коммуникативности может быть назван деятельностной основой обучения РКИ, а также служить основой для отбора учебных материалов. Отбор учебных материалов в Интернете также следует ориентировать на формирование вторичной языковой личности учащихся. «Усвоение русского языка как языка межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению» [4, с. 151]. Поэтому отобранный материал должен обеспечивать целенаправленную передачу информации в естественных ситуациях для того, чтобы способствовать речевым поступкам учащихся в общении с представителями русской культуры. Для учащихся элементарного и базового уровней можно выбирать из Интернета материалы, имитирующие аутентичные художественные или массмедийные тексты. Например, объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню, карты, рекламные проспекты по товарам, туризму, рабочим вакансиям, новостные выпуски, мультфильмы, среди которых есть конкретные ситуации из тематического минимума, а также которые касаются личного опыта, опыта знакомых и того, что прочитано или увидено. Для учащихся более высокого уровня владения РКИ можно вводить в адаптированные аутентичные тексты отрывки с сохранением текста-оригинала или многоуровневое комментирование аутентичного текста, приближающее учащихся к его пониманию [5, с. 95–100]. Например, блоги, прямые эфиры, научно-популярные статьи, интервью, литературные, музыкальные произведения, документальные фильмы и пр.

Принцип стилистической дифференциации означает «отбор интернет-ресурсов с учетом языковых особенностей, свойственных разным стилям речи и разным сферам общения» [6, с. 218]. В Интернете можно найти все типы и стили речи, а также множество текстов смешанных жанров. Кроме того, широко распространены сниженные лексические единицы: арго, жаргон, сленг и др., которые часто употребляются в разных сферах речевого общения. Иностранные учащиеся могут испытывать речевой дискомфорт в различных речевых и лингвокультурных ситуациях, так как они незнакомы с данным видом лексики. Поэтому при отборе материала необходимо учитывать, подходит ли тот или иной языковой стиль материала для целей обучения.

Принцип доминирующей роли упражнения означает, что упражнения, направленные на развитие различных видов речевой деятельности, могут быть разработаны на основе выбранных языковых материалов. При объяснении нового языкового материала необходимо давать упражнения, показывающие функционирование изучаемого явления в речи. Именно упражнения, в частности послетекстовые задания, «проверяют точность и глубину понимания инофоном содержания текста. Учащиеся должны выбирать из предложенных вариантов наиболее полный ответ на вопрос; подбирать продолжение высказывания, в наибольшей степени соответствующее содержанию прочитанного текста; выделять

в тексте фрагменты, опровергающие или подтверждающие тот или иной тезис и мн. др.» [7, с. 144]. Хороший электронный образовательный ресурс, как правило, предоставляет возможность организации или создания уникальных тренировочных и тестовых упражнений.

Принцип учёта межкультурных различий воплощен в отборе материала из Интернета, где важно определить, могут ли материалы помочь успешно организовать учебный процесс в условиях взаимодействия разных культур и сформировать межкультурную компетенцию учащихся. Исходя из принципа взаимного уважения и во избежание культурных конфликтов, мы выбираем материалы, которые могут стать точкой соприкосновения двух культур. Отбор интернет-ресурсов может касаться таких аспектов, как изучение особенностей вербального и невербального поведения, принятого в России; сопоставление родной и русской повседневной культуры или культуры проведения праздников и событий; постижение современного образа жизни России и т. д. Помимо изучения языка, учащимся необходимо приобщаться к культурным ценностям, понимать основные особенности характера русского народа, узнавать специфику языковой картины мира. Но стоит отметить, что нетипичные случаи, вызывающие интерес у носителей русского языка своей оригинальностью, могут неадекватно восприниматься иностранными слушателями, обладающими иной картиной мира и не имеющими достаточного количества фоновых знаний, чтобы понять нестандартность ситуации [8, с. 183].

Принцип учёта специальности проявляется «в необходимости органичного сочетания общего и профессионального образования и ориентации на целенаправленное обучение учащихся применению получаемой системы знаний в области приобретаемой ими профессии» [9, с. 101]. Данный принцип при отборе электронных образовательных ресурсов требует наличия не только описания единиц и элементов русского языка, но и их употребления в профессиональной сфере общения. Использованием таких средств, как вебинар, онлайн дискуссии, видео рабочего совещания и рабочего процесса и др., обеспечивается усвоение обучаемыми тех языковых знаний, умений и навыков, которые предусмотрены программным содержанием. В то же время им эффективно формируется интерес к профессиональной деятельности, равно как и ценностное отношение к ней, а также профессиональные качества личности будущего специалиста.

Во-вторых, отбирая электронные образовательные ресурсы, необходимо учитывать психологические принципы. Под принципом мотивации подразумевается, что отобранные интернет-ресурсы способствуют побуждению учащихся к учебной деятельности, связанной с удовлетворением их потребностей. По мнению автора, мотивация делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация зависит от сложившихся неповторимых, индивидуальных черт личности учащихся, то есть в отборе электронных образовательных ресурсов должны максимально учитываться их переживания, чувства, эмоции, моральные устремления и т. п., их возрастные особенности (уровень развития психических процессов), интересы, а также мотивы изучения русского языка. Внешняя мотивация зависит от познавательно-воспитательной ценности материалов, которая обусловлена значимостью информации о культуре и истории России, важностью языковых средств для реализации потребностей учащихся в общении. Привлекательным способом подачи материала является способ инициирования непроизвольного внимания учащихся. «Основа непроизвольного внимания – интерес к чему-то новому, необычному. Поэтому любой кадр электронного образовательного ресурса должен иметь эмоциональный центр, непроизвольно привлекающий к себе внимание» [10, с. 42]. Так, например, информация может быть представлена вокруг этого центра в графической форме, в виде бегущей строки или возможно использовать различные аудиовизуальные эффекты – звуковые сигналы, музыкальное сопровождение, изменение цвета, неожиданно возникающие объекты. Но их следует использовать дозированно, чтобы подчеркнуть ключевые моменты в обучении, и не отвлекать учащихся чрезмерно.

Кроме вышесказанного, при отборе электронных образовательных ресурсов стоит также обратить внимание на следующие факторы: качество видеоизображения, четкость звука, включение субтитров, длительность материалов, доступность скачивания и сохранения, источник информации (является ли автор носителем языка? существует ли авторское право? будет ли обновление или периодические издания?) и т. д. Всё это также важные критерии для отбора электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку.

Подводя итоги, следует напомнить, что образовательные задачи могут быть решены не только собственно дидактическими, но и электронными средствами. Все вышеперечисленные принципы можно использовать в качестве отправной точки при отборе электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ. Они дополняют друг друга и способствуют успешному интегрированию интернет-ресурсов в учебный процесс, направлены на то, чтобы сделать его более эффективным, целесообразным и ориентированным на разные категории обучаемых, включая возрастные, национальные особенности.

Перспектива дальнейшего исследования предлагает некоторые идеи для проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов для обучения русскому языку.

Библиографический список

1. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2020; № 5 (282): 5.
2. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2011; № 6 (229): 45 – 55.
3. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного:* учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:* учебное пособие Москва: Издательский центр Академия, 2006.
5. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2018; № 5 (270): 95 – 100.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
7. Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. Дистанционные образовательные технологии как средство активизации творческих возможностей иностранных учащихся, осваивающих профессионально ориентированный курс русского языка. *Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного:* материалы международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2019.
8. Надха С.Э. Критерии отбора текстов культурологической направленности при реализации аксиологического подхода на занятиях по русскому языку как иностранному. *Наука и школа*. 2021; № 2: 183.
9. Кудрявцев А.Я. К проблеме принципов обучения. *Советская педагогика*. 1981; № 8: 101.
10. Титова С.В. *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика:* монография. Москва: Эдитус, 2017.

References

1. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasil'eva T.V. Cifrovizaciya oblasti prepodavaniya RKI: pervye itogi i perspektivy. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 5 (282): 5.
2. Azimov `E.G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obuchenii RKI: sostoyanie i perspektivy. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2011; № 6 (229): 45 – 55.
3. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2006.
5. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. Autentichnyj tekst i autentichnaya yazykovaya sreda v obuchenii RKI. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2018; № 5 (270): 95 – 100.
6. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
7. Ermakova O.B., Klobukova L.P., Chernyshenko E.A. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo aktivizacii tvorcheskih vozmozhnostej inostrannyh uchaschihsya, osvaivayuschih professional'no orientirovannyj kurs russkogo yazyka. *Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MPGU, 2019.
8. Nadha S.`E. Kriterii otbora tekstov kul'turologicheskoj napravlennosti pri realizacii aksiologicheskogo podhoda na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Nauka i shkola*. 2021; № 2: 183.
9. Kudryavcev A.Ya. K probleme principov obucheniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1981; № 8: 101.
10. Titova S.V. *Cifrovye tehnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika:* monografiya. Moskva: `Editus, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-30-34

Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
Lukina M.N.*, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lukim@mail.ru*
Fedorova A.Ya., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: faya_lala@mail.ru*

INCREASING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE BY ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article is devoted to an urgent problem of modern pedagogy in the context of distance education, which is caused by the spread of the coronavirus epidemic – increasing students' motivation to learn a foreign language. The authors believe that the use of extracurricular work is one of the methods

of increasing motivation and quality of education and cite as an example their experience of teaching French to students of technical and natural specialties of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov. Work experience and questionnaires among students studying French at a non-linguistic university show that the proposed types of extracurricular work are the most successful for the formation of positive motivation of students. Lack or insufficient motivation to learn a foreign language can slow down the learning process and lead to worse language acquisition results.

Key words: **distance learning, motivation, motivation, learning a foreign language, extracurricular work, students of non-linguistic universities, questionnaire, survey, French.**

О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
М.Н. Лукина, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lukim@mail.ru*
А.Я. Федорова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: faya_lala@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Данная статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики в условиях дистанционного образования, которое вызвано распространением коронавирусной эпидемии COVID-19, – повышению мотивации у студентов к изучению иностранного языка. Целью статьи является выявление факторов повышения мотиваций у студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка. Авторы считают, что использование внеаудиторной работы является одним из методов повышения мотивации и качества обучения, и приводят примеры из своего опыта преподавания французского языка студентам технических и естественных специальностей Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Опыт работы и анкетирование студентов, изучающих французский язык в неязыковом вузе, показывают, что предложенные виды внеаудиторной работы наиболее успешны для формирования их положительной мотивации. Практическая значимость статьи заключается в том, что предложенные виды внеаудиторной работы могут использоваться в вузах для повышения у студентов мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, мотивированность, мотивация, изучение иностранного языка, внеаудиторная работа, студенты неязыковых вузов, анкетирование, опрос, французский язык.**

Изучение иностранного языка является обязательным составляющим при подготовке специалистов в вузе. Владение одним из иностранных языков дает молодому специалисту много возможностей для самореализации, позволяет быть конкурентоспособным на рынке труда и делает его профессионально значимым специалистом. Но в неязыковом вузе эту значимость студенты не всегда понимают и считают, что иностранный язык не понадобится им в будущей работе. Повышение мотивации у студентов на данном этапе обучения является одним из составляющих учебного процесса. Отсутствие или недостаточная мотивация к изучению иностранного языка может тормозить процесс обучения и приводить к низким результатам усвоения языка.

Целью нашей работы является выявление факторов повышения мотиваций у студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка.

Для решения данной цели поставлены следующие задачи:

1. Изучение теоретической основы, необходимой для определения мотивации и мотивов у студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка.
2. Анализ опыта работы в группах с нулевым знанием языков с применением внеаудиторных видов работы.
3. Выявление в группах положительных и отрицательных моментов при изучении французского языка студентами неязыковых специальностей путем анкетирования, данные которых будут применены в дальнейшей работе.

Научная новизна работы заключается в описании опыта работы со студентами неязыковых специальностей с созданием обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям.

Методы и материалы: проведен анализ литературы по предметной области, использован метод анкетирования и опроса. В качестве источников использованы труды ведущих ученых по педагогике. В эксперименте приняли участие студенты 1-го курса неязыковых специальностей СВФУ. Всего 107 студентов. Были использованы методы интервьюирования, анализа.

Практическую значимость мы видим в использовании предложенных видов внеаудиторной работы в вузах для повышения у студентов мотивации к изучению иностранного языка.

В психологических исследованиях проблема формирования мотивации учебной деятельности рассматривалась в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и других, в которых обоснованы понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера»; канадских ученых Р. Гарднера, В. Ламберта в области социальной психологии, в которых отмечена мотивация как один из действенных факторов повышения эффективности обучения иноязычной деятельности. Как пишет Леонтьев А.Н., в философии понятие «мотив» (лат. «moveo» – «толкаю, двигаю») понимают как побудительную причину действий и поступков человека (то, что заставляет его действовать) [1]. Берлов В.И. считает, что термин «мотивация» означает «побудительную целеустремленность, обусловливающую направление волевой, целенаправленной деятельности [2, с. 108]. Уильямс М., Бёрден Р. отмечают, что мотивация является «сложной и многогранной конструкцией» [3]. Считается, что мотивация учащихся к развитию на целевом языке является сложным процессом. Во многих случаях студенты сталкиваются со многими препятствиями в изучении иностранного языка и зачастую теряют первоначальную мотивацию к обучению. Однако применение преподавателем определенных стратегий мотиваций, выявленных в ходе многих исследований, могут помочь учащимся сформировать более позитивное отношение к изучению языка и сохранить его в процессе обучения и даже во многом повышать его. Вопросы мотивации к изучению иностранных языков также рассматриваются в работе А.А. Алхазишвили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой и др. По мнению И.А. Зимней, «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего». В «Настольной книге преподавателя иностранного языка» авторы также уделяют большое внимание мотивации, которую зарубежные авторы называют «Motor», «Key-word» [4].

Как отмечает А.А. Леонтьев, мотивация к обучению имеет внутренние и внешние мотивы. Под внешними мотивами понимаются социальные мотивы, мотив долга, мотив оценки и узкие социальные мотивы, такие как личное благополучие, желание учиться. К внутренним мотивам можно отнести мотивы, которые связаны с учебной деятельностью и учебным материалом. Это могут быть познавательные мотивы, такие как интерес к предмету, учебно-познавательные мотивы, такие как выявление причинно-следственных связей предмета. При выявлении видов мотива большую роль играет личный опыт, мировоззрение, склонность, интересы обучающегося, которые могут вызвать у него мотивацию [5].

Основываясь на перечисленные работы, под мотивацией мы понимаем систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности [4, с. 15].

В течение учебного года у студента отношение к изучению иностранного языка может меняться как в лучшую, так и в худшую сторону. При этом особую роль играет деятельность преподавателя: его стиль работы, формат обучения, подаваемый материал, виды учебных и самостоятельных работ, разнообразие учебных пособий и упражнений, использование новых информационных технологий, в целом УМК дисциплины.

Работая со студентами неязыковых специальностей, важно помнить, что особый интерес у них вызывают материалы и задания, которые непосредственно относятся к специальности и которые в будущем пригодятся для их работы. Поэтому важно уделить большое внимание подбору учебного материала, который содержит актуальную новую информацию по их специальности, материалы о современных достижениях в этой области. Важно наряду с этим параллельно давать специальную терминологию по их профессии, демонстрировать особенности ее применения в практической деятельности. Также необходимо развивать у студентов разговорные навыки с помощью обсуждений на иностранном языке конкретной заданной темы по их специальности, наиболее интересные новые идеи и достижения, по которым они желают высказать свое личное мнение. Таким образом, иностранный язык может служить еще одним способом общения, для чего необходимо ввести в содержание предмета формирование навыков и умений, которые необходимы для общения с носителями языка и для работы с аутентичными текстами.

В Северо-Восточном федеральном университете с сентября этого учебного года перешли на интенсивно-модульное обучение иностранному языку в неязы-

ковых подразделениях. Студенты первого курса изучают иностранный язык ежедневно по 2 академических часа в течение 2 месяцев в первом семестре и такое же количество часов во втором семестре. В группы французского языка приходят студенты с нулевым знанием языка, и обучение приходится начинать с азов. Бывает, что студенты недостаточно мотивированы к изучению французского языка, объясняя это тем, что он не понадобится им в будущей работе. Считаем, что в этом случае хорошо помогает внеаудиторная работа со студентами, которая позволяет создать дополнительную языковую среду. В ходе такой деятельности студент видит и осознает, что иностранный язык может послужить для него языком общения в разных жизненных ситуациях, расширяются горизонты его использования: просмотр фильмов на языке, встреча иностранных туристов, студентов, которые обучаются в СВФУ по обмену, переписка со сверстниками на французском языке и т. д. Изучая иностранный язык, студенты открывают еще один мир. И поэтому, подбирая материал для внеаудиторного мероприятия, можно сделать упор на сопоставительный и сравнительный метод обучения. Это может касаться особенностей быта в своей стране и в стране изучаемого языка, сравнительный анализ культур, жизни, так как в сопоставительном плане обучающиеся лучше видят картину и могут более глубоко понять культуру, историю стран.

Внеаудиторная работа имеет три формы: индивидуальную, групповую, массовую. Под индивидуальной понимается работа одного студента в виде доклада, презентации, тезиса, статьи на определенную тему. В групповой работе студенты могут подготовить вместе сценарий какого-нибудь мероприятия или сделать групповое сообщение, организовать обсуждение по итогам посещения выставки, музеев. Также могут подготовить какой-нибудь общий музыкальный номер к мероприятию или стенгазету. Массовая работа – это клуб или кружок по иностранному языку, где собираются любители языка. В ней может участвовать большое количество студентов из разных подразделений, вузов, стран [6].

Преподаватели секции французского языка кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям ежегодно проводят внеаудиторную работу по французскому языку среди студентов неязыковых вузов. Так, например, в марте 2015 г. в рамках дней республиканской Франкофонии проходило мероприятие по теме «Провинции Франции: обычаи и блюда». Это мероприятие вызвало больший интерес, чем мероприятия других годов, так как студенты сами готовили французские блюда и затем представляли все это в национальной одежде Франции с песнями и танцами, некоторые продемонстрировали красочную презентацию того региона, блюдо которого они представляли. Было максимальное количество участников, желающих принять участие в этом мероприятии, что свидетельствует о том, что язык действительно вызвал у них интерес через изучение культуры страны. В 2016 году внеаудиторное мероприятие было по теме «Французская поэзия». В нем принимали участие студенты неязыковых специальностей СВФУ. Членами жюри были носители языка, которые оценивали произношение студентов. В декабре 2017 года в рамках юбилея кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям была проведена олимпиада среди студентов неязыковых специальностей и конкурс видеороликов по регионам Франции. В марте 2017 г. прошло мероприятие, посвященное французской поэзии, подготовили презентации о жизни и творчестве французских авторов и читали их стихи. Мероприятие проходило в Национальной библиотеке республики, поэтому зрителей было много, в качестве жюри были приглашены писатели нашей республики и носители языка. Также постоянно проводится ознакомительное посещение с экскурсией Национального художественного музея Республики Саха (Якутия), филиала Зарубежного искусства с дальнейшим обсуждением на занятиях в виде эссе, презентаций в PowerPoint. Постоянно посещаем разные музеи города: музей Мамонта, музей «Россия – Моя история», Зоологический музей, Национально-художественный музей. Например, в Национальном художественном музее посетили интересную выставку монгольских художников и Сокровищницу Республики Саха (Якутия), выставку художницы Терезы Пако Чавес и ювелира И. Батюшкиной. Очень познавательной и интересной была мультимедийная выставка «Винсент Ван Гог» с движущимися полотнами в 2021 году в Национальном художественном музее. Студенты с интересом смотрели выставку совсем нового формата. Полотна знаменитого художника на всю стену оживали прямо на глазах, и все это сопровождалось классической музыкой. Вся эта атмосфера перенесла студентов в ту эпоху, когда жил и творил знаменитый художник. Такое погружение в культуру тоже является своего рода мотивацией и окном в страну изучаемого языка.

В 2019 году провели конкурс французской песни «Chantez avec nous!» с привлечением иностранных студентов, обучающихся в СВФУ по обменной программе, таких стран, как Франция, Бельгия, Конго и др. Студенты были в восторге от того, что выступали на одной сцене с иностранными студентами – носителями языка. И многие иностранные студенты отметили хорошее владение языком нашими студентами, что послужило для них мотивацией в дальнейшем изучении языка. Песня действительно сближает молодежь и выступает мостом между странами. Вечер французской песни завершился общим исполнением гимна Франции «Марсельеза». Ежегодно организуется встреча со студентами, выигравшими грант Посольства Франции для прохождения стажировки в вузах Франции и Канады, со студентами, которые обучаются в СВФУ по обменной программе. Также студенты принимают активное участие в российских конкурсах, например, в 2020 г. проходил конкурс «Ciné de Noël, films russes en français», организованный ИИЯ ГАОУ ВО «МГПУ» (г. Москва). Студенты 2-го и 3-го курсов ФЭИ приняли участие и представили дубляж отрывков из фильмов «Ирония судьбы, или с легким паром», «Новогоднее путешествие», «Смешарики» (мультфильмы). Всем студентам были вручены сертификаты. В прошлом году в условиях дистанционного обучения тоже было проведено внеаудиторное мероприятие. 15 мая 2021 г. прошла университетская олимпиада по французскому языку среди студентов неязыковых специальностей в формате компьютерного онлайн-тестирования в СЭДО MOODLE СВФУ (1 этап) и в форме устного собеседования с использованием дистанционных технологий (ZOOM) (2 этап). В этом году в мае планируется конкурс видеороликов «Арктика – 2022» на французском языке среди студентов технических и естественных специальностей СВФУ, изучающих французский язык.

Как показывает опыт преподавания французского языка, такие мероприятия способствуют к улучшению знания страноведческого материала, что влияет на мотивацию студента. Также внеаудиторная работа имеет большое воспитательное значение. Во время таких мероприятий проводятся беседы о культуре поведения (в общественных местах, музеях, учебных корпусах, общежитиях и т. д.), адаптации к жизни в городе. С целью расширения кругозора студентов и приобщения их к иноязычной культуре проводятся беседы страноведческого плана с привлечением наглядных пособий, журналов, газет, книг, выставочных материалов, обсуждаются текущие события политической, экономической, социальной и культурной жизни Франции, России, Якутии. Во время внеаудиторной

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Вопросы	Студенты МИ (25 чел.)	Студенты ИМИ (32 чел.)	Студенты ГИ (20 чел.)	Студенты ИЕН (30 чел.)
1 вопрос	интересно	многое узнали	вдохновили	очень полезно
2 вопрос	восторг	радость	волнение	красивое произношение
3 вопрос	рад знакомству с французскими студентами	особенно из Конго	обменялись адресами	в Якутске будем вместе теперь дружить
4 вопрос	достопримечательности Франции	история, фильмы, новые технологии	гастрономия	мода, музыка, песни
5 вопрос	очень полезно	особенно красивое произношение	живое общение очень интересно	хотелось бы чаще общаться с носителями языка
6 вопрос	это стимулирует изучение языка	хотелось бы общаться (для развития разговорной речи)	с энтузиазмом	для развития кругозора и разговорной речи
7 вопрос	очень хочется	для полной информации о стране	для развития разговорной речи, узнать больше о повседневных делах, молодежи, фильмах, музыке	были бы рады встречаться и обсуждать студенческую жизнь, просто общаться
8 вопрос	да, развитие во всем	больше прививает культуру	очень интересны манеры, развивает устную речь	учимся правильно произносить звуки, совершенствовать интонацию
9 вопрос	с большим удовольствием хотим познакомить с Якутией, Арктикой	особенно студенты из африканских стран желают узнать больше о якутской кухне	с большим желанием хотим показать и рассказать о нашей Республике Саха (Якутия)	мы изучаем растения, фауну Якутии и с удовольствием поделимся своими знаниями
10 вопрос	огромное желание учиться во Франции или Бельгии по обменным программам	для этого стараемся учить французский язык	да, познавательно общаться вживую с иностранными студентами	внеаудиторные мероприятия заранее познакомили нас с Францией, хотелось бы продолжить учебу во Франции

работы расширяется кругозор студентов, углубляются знания о стране изучаемого языка.

Нужно отметить, что внеаудиторная работа имеет ряд преимуществ, так как она вызывает особый интерес у студентов своим форматом, тематикой и методами проведения. В основу такого вида работы всегда заложены только положительные и позитивные эмоции, при проведении мероприятия создается психологически приятная обстановка, что способствует снятию дискомфорта и барьера у студентов. Усвоение материала при этом происходит без любых сложностей и быстро.

Это подтверждает анкетирование, которое было проведено среди студентов технических и естественных специальностей СВФУ, изучающих французский язык. Всего приняло участие 107 студентов из 4 институтов.

Вопросы анкетирования были следующие:

1. Был ли для вас интересным и полезным конкурс французской песни?
2. Понравились ли вам выступления иностранных студентов?
3. Нашли ли вы друзей в совместном конкурсе «Chantez avec nous!»?
4. Что вам понравилось в культуре этих стран?
5. Помогает ли изучить глубже язык проведение общих праздников с носителями языка?
6. Хотите ли организовать молодежный клуб для изучающих французский язык?
7. Хотели бы вы дальше поддерживать связь с франкоговорящими студентами?
8. Развивает ли язык, эрудицию и произношение встреча с иностранными студентами?
9. Хотели бы вы организовать вечер «Моя Якутия» для французских друзей (познакомить с якутской кухней, фауной и флорой, историей)?
10. Хотели бы вы поехать учиться по обмену во Францию?

Результаты опроса введены в табл. 1. В опросе приняли студенты из 4-х институтов: медицинского, математики и информатики, геологического, естественных наук. Общее количество, как было отмечено выше, – 107 человек.

По результатам опроса видно, что якутские студенты с большим желанием изучают французский язык, хотят общаться с носителями языка для развития эрудиции, глубокого познания страны и языка (произношение, интонация), узнать историю и достопримечательности франкоязычных стран. Студенты желают чаще общаться со своими сверстниками на повседневные темы (мода, гастрономия, фильмы, музыка, новые технологии). Хотели бы учиться во франкоязычных странах для совершенствования французского языка (привлекает красота и мелодика языка), больше узнать о стране изучаемого языка.

Таким образом, наш опыт преподавания французского языка в неязыковом вузе показывает, что для реализации целей обучения и повышения мотивации у студентов к изучению языка нужно создать такие условия, при которых у них будут внутренние, осознанные мотивы и цели. Мы выявили, что большую роль при этом играет вовлечение студентов в различные языковые конкурсы в рамках внеаудиторных мероприятий, таких как конкурсы исполнителей песен и чтецов, использование новых компьютерных технологий для самостоятельной творческой работы над конкурсным проектом, что вызывает проявление устойчивого интереса к культуре и истории страны изучаемого языка и расширяет общий кругозор, благоприятствует разностороннему развитию личности, при этом студент видит возможности изучаемого языка.

Кроме того, участие иностранных студентов во внеаудиторных мероприятиях побуждает использовать иностранный язык как средство общения со своими сверстниками, позволяет им ощутить динамизм и красоту изучаемого языка в живой речи, формирует коммуникативную культуру и вызывает положительный эмоциональный настрой, что чрезвычайно важно для формирования и укрепления положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Поэтому для повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка нужно больше привлекать к участию во внеаудиторных языковых мероприятиях студентов разных языковых уровней, делая возможным компенсировать слабость языковой подготовки за счет творческого подхода, поощрять использование студентами новых компьютерных технологий для выполнения конкурсных работ, организовывать живое общение со сверстниками – носителями языка.

И в заключение приведем отзывы студентов неязыковых специальностей, которые выбрали французский язык и пишут свое мнение о внеаудиторных мероприятиях. В демонстрируемых высказываниях сохранен авторский стиль.

Попов Никита (БТ-21): «Французский язык мне очень понравился, я не жалею, что выбрал этот язык, он стал для меня большим опытом в жизни. Хотелось бы конкретно изучить французский язык и посетить город Париж! Мне больше всего нравятся диалоги, которые мы учим и которые пригодятся в повседневной жизни». Кононов Яков (ИТСС-21): «Мне очень нравится французский, нравится, что пары бывают каждый день, жаль, что французский заканчивается на этой неделе, а следующие пары начнутся в марте. Я сам занимался французским и немецким языками, так как в 9–10-х классах я интересовался этими языками, потом занятия отбросил из-за ЕГЭ. Я начал фанатеть французским в основном из-за музыки: я слушал Willy William, Stromae и др. исполнителей. В начальных и средних классах с английским у меня не было проблем, предмет легко давался, так как играл в игры, а в эти годы подавляющая часть игр были на английском языке, без перевода на русский. Занятия по музыкальной части и конкурсы мне очень понравились, так как не бывает скучно. Меня очень порадовало то, что в иностранном языке у нас был на выбор французский и немецкий. Мне было трудно выбрать между этими языками. В конце я решился выбрать французский, так как во французском больше девушек, что следовало было ожидать, а немецкий читается как английский». Дьячковская Вилена: «Мне очень понравилось наше внеаудиторное мероприятие. Это был конкурс видеороликов. Это очень удобно, так как материал быстро усваивается и так более понятно. Также нравится заниматься у интересного преподавателя, который делится своим опытом и рассказывает интересные истории из своей жизни». Мякишева Саина: «Французский мне нравится, никаких претензий. На следующий семестр хотелось бы изучать много базовых (для туристов) слов и выражений. В основном все прекрасно!». Владимир Алексеев БА-ПГС-21-2: «Понравилось в этом учебном курсе по французскому то, как нас учила преподавательница: какими способами, методами пользовалась. Очень понравилось задание внеаудиторного мероприятия, это своего рода, как маленький перерыв от занятий. Понравилось учить наизусть диалоги, песни или стихи; писать диктанты; на основе интересных фактов и историй о Франции, играть в викторину, разбившись на команды или каждый самостоятельно». Лыткин Анатолий: «Мне всё нравится, одна из немногих пар, которые мне правда нравились. Не нравились только научные диалоги про ученых. А разговорные диалоги я учил с радостью. И очень понравилось составить видеоролик к внеаудиторному мероприятию. Побольше бы разговорной практики на темы, которые пригодятся в жизни». Степанов Николай (БА-ИВТ-20-1): «Мне понравилось внеаудиторное мероприятие. Немного тяжело далось произношение длинных и сложных слов, но думаю, я справился с этим при озвучке видеоролика. Итог: с Vocabulaire нужно бы больше и чаще работать. Если кто-то захочет переехать во Францию, и ему нужно было бы использовать в повседневной жизни». Иванова Карина, ПМИ-20: «Начну с того что, я не жалею что начала изучать именно французский язык. Все пары и мероприятия очень интересные, много чего узнала о французском языке, да и в целом про Францию». Борисов Антон МИ СТО-101-3: «Мне французский язык очень понравился! В нем я узнал много нового, открыл для себя новый мир. Особенно мне понравилось петь песню Эдит Пиаф «Non, je ne regrette rien» в конкурсе. Когда я смотрел Мадагаскар-3, один персонаж пел эту песню, и я пытался повторить за ней, но из-за того, что я не знал, вообще, слов и правильного произношения получалось у меня не очень. Также мне понравился conversation, каждый раз, когда его проходим, я узнаю много нового. Из минусов могу сказать, что слишком много загружают, хотелось бы, чтобы хотя бы срс давали через день, а не каждый день». Ньургуйаана Парфенова: «Занятия и мероприятия по французскому языку очень понравились. Еще понравилось, что наш преподаватель всегда может очень четко объяснить самые сложные моменты языка, провести параллель с русским (даже на якутском), что очень облегчает изучение. Она всегда акцентирует внимание, если кто-то что-то не понял, еще раз хорошо объяснит». Егорова Айхаана (ГИ-21): «Хочу поделиться с вами своими успехами, которые я достигла благодаря моему преподавателю по французскому языку. Занятия и мероприятия с Маргаритой Николаевной приносят мне не только пользу и новые знания, но и огромный заряд положительных эмоций! После них, несмотря на усталость, каждый раз я ощущаю огромный положительный заряд. Я получаю неоценимые знания, эти часы я посвящаю только себе и своему развитию. И я продолжу изучение этого прекрасного языка. И особая признательность Маргарите Николаевне за ее компетентность, за ее влюбленность во французский, за ее позитив, за ее чуткость и внимательность! Спасибо за то, что у меня реально есть результаты в изучении языка».

Отзывы студентов имеют большую практическую значимость, так как их мнения в будущем будут учтены при разработке заданий к занятиям и конкурсов. В перспективе планируется дальнейшая работа по усовершенствованию заданий, которые будут использованы во внеаудиторных работах.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
2. Берлов В.И. *Психологический словарь: реалистическое миропонимание*. Краснодар: Советская Кубань, 2001.
3. Уильямс М., Бёрден Р. *Психология для преподавателей иностранных языков*. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1997.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2000.
5. Леонтьев А.А. *Потребности, мотивы, эмоции*: Конспект лекций. Москва: Издательство МГУ, 1971.
6. Вавилова Е.О. Внеаудиторная работа как фактор повышения мотивации при обучении иностранному языку в вузе. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: МГЮА, 2017.
7. Дмитриева О.Н. и др. *Decouvrons la civilisation franco-iakoute:* учебное пособие для студентов неязыковых специальностей, изучающих французский язык. Санкт-Петербург: Dariknigi.ru, 2017.

References

1. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
2. Berlov V.I. *Psihologicheskij slovar': realisticheskoe miroponimanie*. Krasnodar: Sovetskaya Kuban', 2001.
3. Uil'yams M., Berden R. *Psihologiya dlya prepodavatelej inostrannyh yazykov*. Kembridzh: Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 1997.
4. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Spravochnoe posobie. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2000.
5. Leont'ev A.A. *Potrebnosti, motivy, `emocii*: Konspekt lekcij. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1971.
6. Vavilova E.O. Vneauditornaya rabota kak faktor povysheniya motivacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: MGYuA, 2017.
7. Dmitrieva O.N. i dr. *Decouvrons la civilisation franco-iakoute:* uchebnoe posobie dlya studentov neyazykovyh special'nostej, izuchayuschih francuzskij yazyk. Sankt-Peterburg: Dariknigi.ru, 2017.

Статья поступила в редакцию 26.04.22

УДК 811.161.11 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-34-36

***Dong Haitao**, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: dong1990@yandex.ru*

THE MODEL OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO CHINESE STUDENTS ON THE MATERIAL OF TV INTERVIEWS (AT THE ADVANCED STAGE). The article deals with a model of teaching listening to Chinese students on the material of TV interviews (at the advanced stage). The article defines the criteria for selection of auditory and audio-visual texts for educational and methodological purposes and taking into account the highlighted principles of text selection a fragment of TV interview of Vladimir Pozner with Boris Grebenshikov on Channel 1 on 15.11.2010 (00:00 – 8:26) was chosen as a material for research and creating a system of exercises. The article also discusses in detail the system of exercises, which can be performed at different stages of work with TV interviews. Peculiarities of the system of exercises and model of teaching listening to Chinese students on the material of TV interviews are presented. The developed system of exercises for teaching advanced Chinese students to listen to TV interview texts has been experimentally tested. The article gives recommendations on the type of exercises for the most effective teaching of listening in the class of Russian as a foreign language.

Key words: **TV interviews, system of exercises, a model of teaching listening.**

***Дун Хайтао**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dong1990@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ (НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ)

Статья посвящена рассмотрению модели обучения аудированию китайских студентов на материале телеинтервью (на продвинутом этапе). В работе определены критерии отбора аудитивных и аудиовизуальных текстов в учебно-методических целях, с учетом выделенных принципов отбора текстов в качестве материала для исследования и создания системы упражнений был выбран фрагмент телеинтервью Владимира Познера с Борисом Гребенщиковым на Первом канале 15.11.2010 г. (00:00–8:26). Также в статье подробно рассматриваются особенности системы упражнений, которые можно выполнить на разных этапах работы с телеинтервью и модели обучения аудированию китайских студентов на данном материале. Экспериментально проверена разработанная система упражнений для обучения китайских студентов продвинутого этапа аудированию. Даются рекомендации типов упражнений для наибольшей эффективности обучения аудированию на занятии по обучению РКИ.

Ключевые слова: **телеинтервью, система упражнений, модель обучения аудированию.**

В процессе обучения РКИ на продвинутом этапе возникает потребность в привлечении аутентичных аудиовизуальных материалов, которые имеют несомненные преимущества перед учебными текстами. Во-первых, по мнению исследователей, аутентичные аудиовизуальные материалы способствуют успешному и адекватному формированию коммуникативной компетенции (Н.А. Савинова, Л.В. Михалева, Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова). Во-вторых, аутентичные аудиовизуальные материалы служат средством моделирования естественной языковой среды в условиях ее отсутствия. Это функция аутентичных аудиовизуальных материалов значима не только для студентов, которые обучаются вне языковой среды, но и для иностранных обучающихся в России, которые из-за языкового барьера не могут полноценно общаться на русском языке. В-третьих, аутентичные аудиовизуальные материалы содержат богатые фоновые знания. В-четвертых, аутентичные аудиовизуальные материалы положительно воздействуют на качество восприятия информации обучающимися на уроке. Так, передача информации одновременно по нескольким каналам восприятия (звуковой, зрительный, речевой) способствует концентрации внимания и собранности обучающихся, а также создает благоприятную для усвоения информации учебную среду.

Среди аутентичных аудиовизуальных материалов большой популярностью у методистов и преподавателей пользуются тексты телеинтервью. Методисты отметили, что телематериалы рассматриваются как средство репрезентации социально значимых фрагментов социокультурного контекста, включающих в себя национальные ценности, нормы и традиции, модели речевого поведения и др. [1, с. 10; 2, с. 20–21; 3, с. 313; 4, с. 49], средство создания аутентичной речевой среды [2, с. 20–21; 5; 6, с. 424]. Использование телематериалов позволяет осуществлять тренировку восприятия текста на слух, способствует расширению лексического запаса, развитию навыков говорения и письма, различных компонентов социокультурной и коммуникативной компетенции [2, с. 20–21; 6, с. 236].

В ряде работ дается методическое обоснование использования материалов для обучения теленовостей (Мифтахова, 2014), телерепортажа (Ковальчук, 2014), телеинтервью (Мифтахова, Варламова, 2013; Ощепкова, 2017), и различных телепрограмм, включающих в себя интервью, аналитические программы, ток-шоу и др. (Кириллина, 2006; Новикова, 2013; Макарова, 2019). Созданы учебные пособия по аудированию на материале теленовостей («Говорит и показывает Россия» В.Л. Шуникова, 2012), видеосюжетов различных жанров, например: телерепортаж, телеочерк и др. («Такая разная Россия» И.А. Гончар, 2010), новости, рекламу, интервью («Телеаудирование» М.Ю. Варламовой, А.Н. Мифтаховой, 2012).

Телеинтервью дает широкий спектр возможностей в ходе обучения РКИ. Такой материал вызывает интерес у иностранных обучающихся, поскольку в нем затрагиваются актуальные вопросы общественно-политической, культурной жизни, международных контактов России. Однако даже для иностранных студентов высокого уровня владения языком восприятие такого рода материала вызывает большие трудности. У студентов на продвинутом этапе отмечается бедный словарный запас, недостаточное умение аудирования, отсутствие необходимых фоновых знаний для восприятия телематериалов. Кроме того, большинство обучающихся при аудировании неспособно выделять информацию различных уровней восприятия (например: определить социальные роли участников интервью и тактики их личного поведения и др.). Все изложенное определяет актуальность данной статьи.

Целью статьи является разработка модели обучения аудированию на примере телеинтервью.

Задачами статьи являются следующие:

1) определить трудности китайских студентов продвинутого этапа при восприятии текста телеинтервью;

2) на основании результатов констатирующего эксперимента разработать систему упражнений для снятия трудностей у китайских студентов и развития их аудитивных навыков;

3) экспериментально проверить разработанную систему упражнений для обучения китайских студентов продвинутого этапа навыкам и умениям аудирования текстов телеинтервью.

Научная новизна заключается в том, что впервые осуществлена экспериментальная проверка разработанной модели обучения аудированию телеинтервью в китайской аудитории.

Практическая значимость данной статьи состоит в том, что разработанная модель обучения аудированию на материале телеинтервью взята за основу при формировании учебных материалов и пособий к практическому курсу обучения

русскому языку иностранных студентов продвинутого этапа в учебных заведениях различного уровня.

Критерии отбора аудитивных и аудиовизуальных текстов в учебно-методических целях рассматриваются во многих работах современных исследователей (Верещагин, Костомаров, 1999; Синагатуллин, 2003; Добросклонская, 2005; Кириллина, 2007; Герасимова, 2009; Дортман, 2012; Мифтахова, Варламова, 2013; Трубицина, Глозман, 2014; Морозов, 2014; Карева, 2015; Николенко, 2016; Брызгалина, 2017; Шеваршинова, 2018; Макарова, 2019 и др.). С учетом актуальности, современности, доступности, проблемности и лингвокультурологического потенциала (выраженная национальная специфика, этнокультурный контекст, отражение современной социально-культурной ситуации в стране изучаемого языка, включение отсылок к типичным явлениям культуры) в качестве материала обучения мы выбрали фрагмент телеинтервью В. Познера с известным российским музыкантом Борисом Гребенщиковым от 15.11.2010 г. (00:00–8:26), относящегося к классическому личностному (портретному) интервью.

Чтобы определить основные трудности обучающихся при восприятии этого фрагмента, мы провели констатирующий эксперимент, в котором участвовали 25 китайских магистров и аспирантов кафедры межкультурной коммуникации и РКИ РГПУ им. А.И. Герцена.

Констатирующий эксперимент состоял из нижеследующих шагов:

1. Участниками были получены списки слов и прецедентных имен. Они должны были написать значение этих единиц по-китайски.

2. Обучающиеся прослушали фрагмент телеинтервью два раза. После прослушивания они дали письменные ответы на вопросы относительно содержания текста.

3. Обучающиеся заполнили анкету: отметили трудности при восприятии телеинтервью с Борисом Гребенщиковым; указали заинтересовавшие их темы, которые были подняты во время интервью; выразили свое отношение к обучению навыкам и умениям аудирования на материале телеинтервью; также отметили, какие темы были бы им интересны на занятии.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие результаты: общественно-политические (*например: власть имущие*), религиозные лексические единицы (*христианский, гуру, священник*) и англоязычные неологизмы *(корпоратив, рэпер, компакт)* вызвали наибольшую лексическую трудность у обучающихся. У большинства обучающихся нет достаточных фоновых знаний, необходимых для восприятия выбранного текста, что также затрудняет его понимание. В то же время китайские обучающиеся выделили следующие трудности при восприятии телеинтервью: незнакомые слова (21 обучающихся); быстрый темп речи и нечеткое, неясное произношение (16 обучающихся); непонимание предложений, хотя большинство слов были им знакомы (12 обучающихся); много незнакомых имён и цитат (10 обучающихся); многие незнакомые факты из истории и культуры России (9 обучающихся); много разной информации в тексте (3 обучающихся). Как наиболее интересные вопросы в телеинтервью с Борисом Гребенщиковым были отмечены следующие: отношение художника к власти 19 (76%), низкая зарплата врачей, учителей в России 14 (56%), русский рок 10 (40%). Обучающиеся проявили интерес к такому типу текста, как телеинтервью. В то же время они отметили, что нужны подготовительные упражнения. Для них интересными темами телеинтервью являются политика, мировые события, повседневная жизнь и культура. Среди популярных героев – Владимир Путин, артисты, музыканты, художники, профессионалы и режиссеры.

На основании результатов констатирующего эксперимента мы поставили задачи для проведения обучающего эксперимента:

1. До прослушивания текста телеинтервью необходимо ввести и отработать в упражнениях ключевые лексические единицы текста.

2. До прослушивания текста телеинтервью необходимо познакомить обучающихся с фоновой информацией, важной для его восприятия.

3. Так как имеются трудности при восприятии речи из-за быстрого темпа и нечеткого произношения, для тренировки навыков аудирования необходимо включить в подготовительную работу упражнения, где основным видом речевой деятельности является аудирование.

Так, мы разработали следующую модель обучения аудированию на материале телеинтервью. Работа с телеинтервью включает 3 этапа: допросмотровый, просмотровый и послепросмотровый.

Цель допросмотрового этапа – снятие лексических и лингвокультурных трудностей обучающихся при восприятии телеинтервью. На этом этапе ведется работа над лексикой и фоновой информацией. Работа над лексикой включает следующие типы заданий: «*Прочитайте толкование новых слов на русском языке, определите их значение и переведите эти слова на китайский язык», «Прослушайте предложения с новыми словами и объясните смысл каждого предложения»* и др. Еще задания данного этапа направлены на закрепление в слуховой памяти обучающихся усвоенной на занятии лексики: *«Перечитайте новые слова и прослушайте предложения, назовите пропущенные слова»*. Работа над фоновой информацией происходит с лингвокультурной информацией текста, значимой для его восприятия. Мы добавили в подготовительные допросмотровые упражнения адаптированные тексты о крещении Руси, советском роке и текст, объясняющий значение фразы «Кесарю – кесарево, а Богу – богово». Используются следующие типы заданий: «*Прочитайте / Прослушайте текст. Ответьте на вопросы*». Трудные для восприятия на слух единицы предъявляются до прослушивания текста в письменном виде.

Особенность нашей системы упражнений состоит в том, что на этом этапе для отработки лексики мы в основном представляем задания по аудированию, а не письменные задания. Они не только смогут снять лексические трудности, но и развить навыки аудирования. В качестве звучащих материалов использовались аутентичные высказывания на русском языке, которые мы частично сократили и адаптировали. Все звучащие материалы подготовительного этапа были озвучены носителем русского языка, студенты прослушали их в звукозаписи.

Целью второго, просмотрового этапа является проверка понимания содержания телеинтервью. Для этого обучающимся были предложены задания, в которых нужно выбрать соответствующие содержанию просмотренного интервью утверждения, а также определить их правильность (например: *Борис Гребенщиков специально приехал на эту программу – да/нет*), установить последовательность эпизодов и воспроизвести контекст. Чтобы направить внимание обучающихся на поиск определенной информации в тексте, тестовые задания были выданы на занятии до прослушивания текста.

Третий (послепросмотровый) этап имеет целью развить у обучающихся коммуникативные навыки и навыки выделения социокультурной информации. Во время работы на данном этапе большое внимание уделялось речевому поведению участников телеинтервью. Для развития навыков выделения социокультурной стилистической информации студентам предлагалось оценить эмоциональную тональность вопросов от телезрителей (вежливая/невежливая, нейтральная, провокационная, неприязненная), выразить свое мнение (например, *«Как вы видели, некоторые телезрители прислали неудобные вопросы. Почему ведущий их не убрал? Как вы думаете, это интересные вопросы?»*), проанализировать реакцию Б. Гребенщикова на эти вопросы (уходит от ответа). Мы предлагали послушать и обсудить отдельно каждый вопрос и ответ на него, поскольку такой вид работы является новым для студентов.

Особое место в представленной модели упражнений занимают задания интерактивного этапа. Во время этого этапа осуществлялась подготовка к ролевой игре и ее проведение. Обучающиеся должны были создать собственное короткое интервью, используя изученные на занятиях речевые приемы участников телеинтервью.

Предложенная система обучения прошла апробацию на занятиях с 25 китайскими магистрами и аспирантами кафедры межкультурной коммуникации и РКИ РГПУ им. А.И. Герцена.

Чтобы проверить эффективность упражнений и обучения, был осуществлен контрольный эксперимент, который проводился в двух группах – экспериментальной и контрольной (ЭК и КГ, по 25 человек), включающей в себя 3 задания: 1. *Переведите на китайский язык данные ниже слова и словосочетания.* 2. *Прослушайте телеинтервью два раза. Напишите мнения героя по следующим темам.* 3. *Прослушайте фрагмент телеинтервью два раза. Дайте оценку речевой манере ведущего.*

Сравнение результатов выполнения контрольного эксперимента участниками экспериментальной и контрольной групп представлено в диаграмме (см. рис. 1):

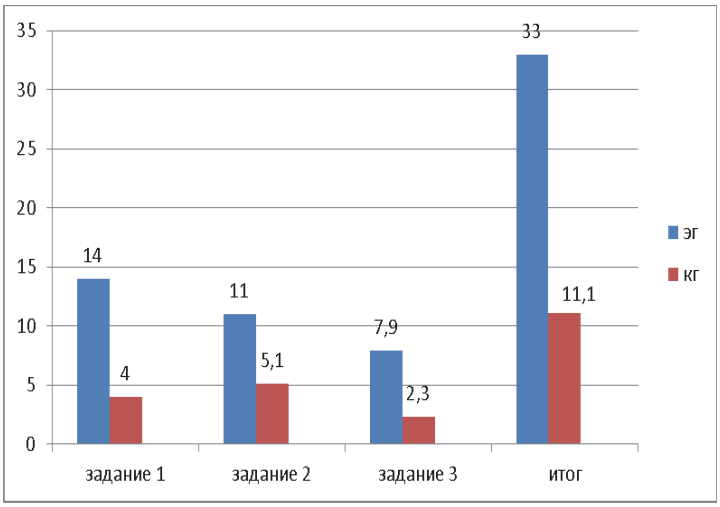


Рис. 1. Результат выполнения контрольного эксперимента участниками экспериментальной и контрольной групп

Большинство обучающихся экспериментальной группы успешно усвоило значения слов после обучения. Если до обучения средний балл за первое задание составил 3,7, то после обучения 14. Среди наиболее трудных лексических единиц можно выделить следующие: «*зубастые исполнители*» (53% обучаю-

щихся после обучения не смогли правильно написать значение), *напёрсточник* (40% обучающихся не смогли правильно написать значение). Трудности обучающихся, вероятно, связаны с тем, что оба слова в тексте являются метафорами. Таким образом, они требуют больше внимания на уроке.

Средний балл за первое задание участников контрольной группы составил 4. Этот результат на 0,3 балла выше, чем был у участников экспериментальной группы до начала обучения. Однако он значительно ниже, чем результат экспериментальной группы после обучения (14 баллов). Таким образом, предложенная система упражнений обеспечивает усвоение обучающимися необходимой лексики.

Средний балл за второе задание экспериментальной группы составил 11, а участников контрольной группы – 5,1. Средний балл участников экспериментальной группы за второе задание в 2 раза выше, чем балл участников контрольной группы.

Средний балл за третье задание экспериментальной группы составил 7,9, а участников контрольной группы 2,3. Таким образом, предложенная система упражнений способствует формированию у обучающихся умений выявления и анализа тактик социальных ролей участников интервью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что предложенная система упражнений является эффективной для обучения китайских обучающихся умениям и навыкам аудирования, так как позволяет снять часть трудностей, связанных с восприятием на слух данного типа текста, и формирует умения выявлять и анализировать информацию о тактиках и социальных ролях участников интервью.

В качестве подготовительных упражнений по работе с телеинтервью мы рекомендуем задания на снятие лексических и лингвокультурных трудностей. Большая часть такого типа заданий должна быть предложена обучающимся с устной форме с целью развития навыков аудирования. Понимание на слух значения слов по контексту, смысла высказываний и текстов вызывают у обучающихся наибольшие трудности. Думаем, что такая работа особенно необходима на уроке РКИ.

На просмотровом этапе мы рекомендуем различные упражнения для контроля понимания содержания текста, в основном в форме теста с вариантами ответов.

На послепросмотровом этапе следует особое внимание уделить развитию навыков говорения на основе прослушанного текста. Студенты испытывают трудности в формулировании своей мысли о вопросах телеинтервью, даже если они поняли смысл текста. Для развития говорения можно предложить задания на пересказ содержания ответов своими словами, высказывание собственного мнения по вопросам интервью, дискуссию на основе телеинтервью. Кроме этого, необходимо работать над пониманием и обсуждением социокультурной информации, например, выяснить мнение об отношениях героя и автора интервью, об отношении героя к вопросу, оценка тона вопроса и ответа героя (вежливый или нет и т. д.).

Таким образом, на уроке по обучению РКИ на материале телеинтервью нужны разнообразные и эффективные упражнения, чтобы снять лингвистические и лингвокультурные трудности у обучающихся. Преподавателю следует обратить внимание на развитие речевой деятельности и понимание социокультурной информации.

Библиографический список

1. Кириллина Н.Ю. *Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
2. Абдрахманова И.Э. *Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
3. Мифтахова А.Н. Практика эффективного использования аудиовизуального курса в иноязычной аудитории. *Филология и культура*. Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014; № 4 (38): 312 – 315.
4. Брызгалина Е.Д. Лингводидактический потенциал телевизионного медиатекста в практике преподавания РКИ. *Языки. Культуры. Перевод*. 2017; № 1: 46 – 53.
5. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2014; Выпуск 3.
6. Макарова А.А. К вопросу о методическом потенциале аутентичных телевизионных видеоматериалов при организации обучения студентов-иностранцев (уровень В2-С1). *Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения*: материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур). Москва, 2019: 424 – 429.

References

1. Kirillina N.Yu. *Obuchenie audirovaniyu publicisticheskih tekstov na osnove audiovizual'nyh istochnikov informacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
2. Abdrahmanova I.`E. *Sovershenstvovanie russkoj rechi inostrannyh studentov na osnove vospriyatiya rossijskoj audiovizual'noj kul'tury*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
3. Miftahova A.N. Praktika `effektivnogo ispol'zovaniya audiovizual'nogo kursa v inoyazychnoj auditorii. *Filologiya i kul'tura*. Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2014; № 4 (38): 312 – 315.
4. Bryzgalina E.D. Lingvodidakticheskij potencial televizionnogo mediateksta v praktike prepodavaniya RKI. *Yazyki. Kul'tury. Perevod*. 2017; № 1: 46 – 53.
5. Kareva N.V. Ispol'zovanie autentichnyh audio i videomaterialov dlya povysheniya motivacii izucheniya inostrannogo yazyka. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2014; Vypusk 3.
6. Makarova A.A. K voprosu o metodicheskom potenciale autentichnyh televizionnyh videomaterialov pri organizacii obucheniya studentov-inostrancev (uroven' V2-S1). *Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. XX Kirillo-Mefodievskie chteniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (v ramkah Mezhdunarodnogo Kirillo-Mefodievskogo festivalya slavyanskih yazykov i kul'tur). Moskva, 2019: 424 – 429.

Статья поступила в редакцию 10.05.22

УДК 378; 316.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-36-39

Kalina N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Doctor of Cultural Studies, Professor, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: nata.kalina.53@mail.ru*

FORMING THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND CREATIVE READINESS OF A FUTURE DESIGNER FOR CONSTRUCTION ARTIFACTS OF VISUAL CULTURE. The article is dedicated to modeling the structure of the designer's professional and creative readiness to design and construct artifacts of visual culture. The subject of theoretical research is components of a future designer's readiness structure: creative, cognitive, reflective and technological. The constructivist approach to design education contributes to the formation of the structure of a student's readiness to design the potential of visual communication in the form and content of artifacts. In creating images, as opposed to the naturalness of realism, the constructivist approach aims students at coding information with formalistic styles in a system of conventional symbols and meanings. Theoretical knowledge becomes the means of encoding information in images, they are included in the signs and symbols of the geometric language and artistic interpretations. Three mechanisms of the constructivist approach contribute to the system of formation of a designer's readiness: interdisciplinary, educational, technological. The formation of a designer's readiness to work in the field of visual culture is facilitated by two main stages: procedural and personal. The method of the first stage is moderate constructivism in the geometric generalization of the form. At the second stage, the construction of images is based on the constructive position of the individual, radical constructivism and artistic interpretations of geometrically generalized forms are used. As a result, the images become aesthetically pleasing to the viewer. The system of form meanings for a certain content of an artifact is considered in the context of visual communication and understanding of the semantic model by the viewer.

Key words: **professional and creative readiness of a designer, creativity, cognition, reflexivity, manufacturability, artifacts of visual culture, images, constructivist approach.**

Н.Д. Калина*, канд. пед. наук, д-р культурологии, проф., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: nata.kalina.53@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА К ПОСТРОЕНИЮ АРТЕФАКТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена моделированию структуры профессионально-творческой готовности дизайнера проектировать и конструировать артефакты визуальной культуры. Предметом теоретического исследования становятся компоненты структуры готовности будущего дизайнера: креативный, когнитивный, рефлексивный и технологический. Конструктивистский подход к дизайн-образованию способствует формированию структуры готовности студента к проектированию потенциала визуальной коммуникации в форме и содержании артефактов. В создании изображений в противовес натуральности реализма конструктивистский подход нацеливает студентов на кодирование информации формалистическими стилями в системе конвенциональных значений и смыслов. Средствами кодирования информации в изображениях становятся теоретические знания, они включаются в знаки и символы геометрического языка и художественные интерпретации. Системе формирования готовности дизайнера способствуют три механизма конструктивистского подхода: междисциплинарный, образовательный, технологический. Формированию готовности дизайнера работать в сфере визуальной культуры содействуют два основных этапа: процессуальный и личностный. Методом первого этапа является умеренный конструктивизм к геометрическому обобщению формы. На втором этапе построение изображений основывается на конструктивной позиции личности, используется радикальный конструктивизм и художественные интерпретации геометрически обобщенных форм. В результате изображения становятся для зрителя эстетически привлекательными. Система значений формы для определенного содержания артефакта рассматривается в контексте визуальной коммуникации и понимания зрителем смысловой модели.

Ключевые слова: **профессионально-творческая готовность дизайнера, креативность, когнитивность, рефлексивность, технологичность, артефакты визуальной культуры, изображения, конструктивистский подход.**

Актуальность статьи связана с рядом факторов. Ключевую роль в создании визуальных артефактов играет дизайн, выполняющий функцию развития современной визуальной культуры. Продуктами дизайна становятся многообразные преобразования традиционных форм культуры и создание новых ценностно значимых для культуры артефактов – *новые типы гармонично-функциональной* предметно-пространственной среды, оригинальные изделия, обеспечивающие людям *физический и психологический комфорт.* Потенциальный вклад личности дизайнера в развитие визуальной культуры заключается в потенциале ее профессионально-творческой готовности к выполнению проектов инновационных форм артефактов визуальной культуры. Артефакт (от лат. frte – искусственный и factys – сделанный) – единица материальной или духовной культуры. Артефакты материальной культуры проектируются дизайнерами в визуальной форме, выражающей ценности и смыслы современного времени.

Цель статьи носит социально-культурный и индивидуально-личностный характер формирования в дизайн-образовании профессионально-творческой готовности дизайнера к выполнению проектов визуальной культуры. Первостепенная задача исследования заключается в формировании у будущих дизайнеров компетентности кодирования информации – построение изображений, обладающих потенциалом визуальной коммуникации с людьми. Другой задачей становится обеспечение студентов средством визуального кодирования, к ним относятся методы конструирования, знаки и символы геометрического языка и художественные интерпретации символов. Визуальный геометрический язык необходим, чтобы обеспечить взаимосвязь пространственных структур формы с узнаваемыми конвенциональными значениями объектов действительности. Каждому знаку и графическому символу геометрического языка соответствует определенное понятие пространственного значения, а значению – смысл изображаемого, визуально воспринимаемый зрителем.

Новизна и значимость статьи для теории и практики дизайн-образования, также и визуальной культуры общества заключается в использовании культурно ориентированного конструктивистского подхода к формированию профессионально-творческой готовности студента-дизайнера к построению визуальных артефактов. В рамках подхода конструирование пространственной структуры артефактов способствует замене натуралистического реализма конструктивным реализмом. Построение изображений осуществляется здесь формалистическими стилями, созданными в различных системах признаков. В отличие от непосредственного чувственного восприятия картины, свойственной натуралистическому реализму, конструирование изображений, нацеленных на потребности культуры, основывается на концептуальной модели – теоретическая конструкция знаний упорядочения идеи построения формы и содержания артефакта. В связи с этим повышается качество дизайн-образования.

Профессионально-творческая готовность дизайнера раскрывает профиль специалиста, включающий систему профессиональных качеств, междисциплинарное содержание образования (знания, креативные идеи и мировоззренческие смыслы, обобщенные и специальные умения, опыт аналитико-синтетических способов деятельности, опыт творчества, ценностные отношения к объектам проектирования и конструирования), также и профессиональную устойчивость.

На творческом уровне построения идеализированной структуры формы субъекты используют геометрический язык параллельно с художественными интерпретациями. В результате возникают многообразные синтезы формы в создании эстетически выразительных артефактов, визуально представляющих смыслы культуры.

Модель компонентов профессионально-творческой готовности к деятельности дизайнера в сфере визуальной культуры имеет креативный, когнитивный, рефлексивный и технологический компоненты.

Формирование структурных компонентов готовности дизайнера к построению визуальных артефактов представляет собой системный эффект, обеспеченный системой дизайн-образования. В работе над проектом студенты-дизайнеры используют поисковый, конструктивный и технологический этапы. Соответственно этапам проектирования конструктивистский подход реализует в дизайн-образовании три механизма: междисциплинарный – основывается на организации образовательной среды обеспечения студентов средствами поисковой деятельности и общения; образовательный – направляется на систему целей образовательного процесса, развивающих у студентов конструктивный потенциал построения проектов; технологический – опирается на создание визуально-конструктивной технологии обучения процессам построения изображений средствами компьютерной графики.

Креативный компонент профессионально-творческой готовности дизайнера к построению артефактов визуальной культуры проявляется в поиске новых идей, связанных с конструктивными процессами и достижением эстетически выразительных результатов. Дизайнерская идея принадлежит к созданию формы визуального образа, выражающего определенные значения и смыслы содержания. Конструктивный способ мышления личности вызывает целенаправленно-преднамеренное и в какой-то мере свободное представление неповторимых, необычных и оригинальных идей построения артефактов и замыслов их упорядочивания в системе знаний. Для дизайнера идея представляет собой принцип решения проблемы, также и эмоциональную ориентацию в признаках формы, представляющей содержание культуры.

Креативность дизайнера (от лат. creatio – созидание) сочетает социокультурные и индивидуальные цели. Концентрируясь на целях, субъект представляет длинные цепочки идей социокультурного контекста, логической организации порядка и современного стиля формы артефактов. Осознавая культурную ситуацию, креативная личность включает в представление идей воображение. Несмотря на то, что субъект представляет большую часть идей осмысленно, первоначальные идеи имеют приблизительные формы, затем они конкретизируются и обогащаются деталями. Визуализируя свои идеи в изображении, дизайнер осуществляет обратную связь с каждой из идей цепочки, при этом выполняет самооценку продвижения к цели.

При ясной цели возникновению идей решения задач проектирования способствует интуиция дизайнера, возникающая на стыке сознательного и бессознательного. Типы интуиции, представленные Е.П. Ильиным [1, с. 84–85], в полной мере соответствуют конструированию новых форм артефактов. Ассоциативную интуицию ученый рассматривает в связи с наглядно-образным представлением множества идей, увязанных в длинные цепочки ассоциаций. Эти идеи представляют итоги комбинирования, анализа и синтеза образов. Е. Ильин считает, что существует логическая интуиция, моментально предоставляющая догадки, способствующие переходу одних утверждений к другим. Эвристическая интуиция предоставляет идеи в результате скачков мысли, имеет две основные формы: концептуальную, связанную с взаимодействием между чувственно-наглядными образами и понятиями; эйдетическую, осуществляющую переход от понятий к образам. Из всего этого становится ясным, что в неопределенных ситуациях выполнения проектов креативность дизайнера в представлении идей построения формы артефакта основывается на ассоциативных, логических и эвристических процессах интуиции.

Источником создания новых форм артефактов в дизайне становится пересечение научных идей понятийно обоснованных геометрических обобщений и идей художественных интерпретаций. Представлению и упорядочению идей способствуют знания способов построения структуры артефактов. Креативность дизайнера приобретает здесь когнитивную форму, этим она отличается от самовыражения.

Когнитивная креативность включает в себя визуально-образные, вербально-логические и рефлексивные процессы. В связи с опережающим прогнозированием геометрически обобщенных и художественно-интерпретированных образов

и аналогизацией, включающей ранее видимые и сохраненные в памяти образы, анализ, синтез, также и перегруппировку идей, результаты когнитивной креативности выходят за пределы традиционного осмысления проблем.

По мнению М. Чиксентмихайи [2, с. 34–35], составляющей креативности становятся собранные в домене знания, которыми владеют представители общества. Второй составляющей становится то или иное информационное поле культуры. Домен определяется как верхний уровень в системе научной классификации.

М. Чиксентмихайи [там же, с. 47] считает, что добиться креативности субъекта можно, если изменить среду, вдохновляющую и побуждающую человека мыслить более креативно. Среда может повысить оригинальность мышления, если отвечает трем факторам доступа к полю: четкости структурирования объектов, близости к сердцевине культуры и доступности. Культурные поля информации, с которыми работают субъекты дизайна, могут быть как узкоспециализированными, так и достаточно широкими.

Дизайнер, чтобы быть креативным, должен владеть большим объемом профессиональных знаний, связанных с построением визуальных артефактов, обладающих потенциалом визуальной коммуникации. В связи с чем междисциплинарный механизм конструктивистского подхода к дизайн-образованию формирует многоуровневую и многофункциональную образовательную среду.

Образовательная среда вуза представляет собой интерперсональное пространство культурной среды, ограниченное рамками визуализации креативного и когнитивного полей знаний. Образовательная среда дизайн-образования воспитывает студентов в духе определенных ценностей, строится по принципу междисциплинарных связей, систематизации, обобщения и уплотнения знаний. Все это способствует повышению научного уровня знаний студентов, развитию у них рационально-конструктивного мышления и умений использовать знания на практике. Являясь креативной, среда обеспечивает будущим дизайнерам свободу выбора, вариантность в использовании знаний, развивает у них визуальное поисково-исследовательское мышление. Креативная среда осуществляет поддержку различных конструктивных позиций субъектов. Студенты анализируют и синтезируют информацию, взятую от среды, осуществляют общение, обмен опытом и в результате формируют новый опыт.

Когнитивный компонент профессионально-творческой готовности дизайнера включает в себя систему обобщенных знаний, способов познания междисциплинарного содержания, ценностей современной культуры, необходимых для кодирования информации в изображениях, предназначенных для визуальной коммуникации с людьми.

Представление результата конструирования артефакта формируется в системе визуально-понятийного кодирования информации. Этот процесс осуществляется во взаимодействии вербальных и визуальных форм мышления. Конструктивные процессы изображения артефактов при учете кодирования информации учитывают специфику объектов и конструктивную логику, допускающую потенциально осуществимые абстракции – знания, представляющие в системе визуальных образов процесса и результата, объединенных в одной структуре.

Нельзя не согласиться с мнением М. Чиксентмихайи [3, с. 81, 85], считающим, что люди воспринимают образы, не совпадающие с настоящими картинами мира. Человек воспринимает ограниченные картины через искажающие завесы иллюзий или через недостаточное понимание символических значений. Когда человеку не хватает знаний об объекте, то в восприятии картины упускается большая часть информации.

Начальное зрительное восприятие человеком объектов действительности является недифференцированным. Обучение построению изображений реально воспринимаемых или вновь создаваемых объектов нацеливается на последовательное расширение системы знаний. Для этого у студентов формируются когнитивные структуры знаний, развивается произвольное внимание и понимание структуры формы объекта. Благодаря преобразованиям геометрического обобщения и художественной интерпретации искусство изображения начинает противопоставлять себя природе. Студент, основываясь на метастабильных когнитивных структурах знаний, становится наблюдателем в восприятии реальных объектов действительности и воображаемых.

Л. Первин, О. Джон [4, с. 489] рассматривают когнитивные структуры в качестве моделей, организованных в определенных категориях и причинных объяснениях информации. Когнитивные структуры становятся опытом структурированного материала, обеспечивают субъекту умение распознавать, объяснять взаимосвязи, представлять аналогии и применять варианты знаний как в типичных, так и в новых ситуациях практики. Когнитивные структуры хранятся в памяти, соприкасаясь с новой информацией, они направляют понятийно-логические рассуждения. Конструктивизм использует каждый раз новые сочетания когнитивных структур собственного опыта и новых знаний, тем самым расширяет сферу познания. При помощи когнитивных структур студенты могут связывать понятия разных областей знания, входящих в одну систему построения модели и стимулировать свое логическое и эвристическое мышление.

Образовательный механизм конструктивистского подхода к дизайн-образованию ориентируется в построении конструкции объекта как системы знаний. Система целей образовательного процесса осваивается студентами на двух уровнях когнитивного конструктивизма – процессуальный и личностный уровни построения моделей, нацеленных на преобразования объектов действительности и построения новых визуальных форм артефактов, представляющих содержание культуры.

Формированию профессионально-творческой готовности дизайнера конструировать артефакты, обладающие потенциалом визуальной коммуникации со зрителями, способствует двойное кодирование пространственной и художественной информации, развивающей у студентов систему понятий и смыслов. Двухкомпонентной системе когнитивного кодирования информации способствуют разработанные в дизайн-образовании модели теоретических знаний. Теория «Закон формы» обеспечивает содержание процессуального уровня. Студенты проявляют умеренный конструктивизм, взаимодействующий с методом геометрического обобщения и построения алгоритмов конструктивного процесса. Теория «Выразительность художественного образа» обеспечивает личностный уровень проявления конструктивной активности дизайнера в создании концептуальной модели построения артефакта. Студенты проявляют радикальный конструктивизм, взаимодействующий с методом художественной интерпретации, при этом они развивают творческий потенциал готовности для работы в сфере визуальной культуры. В конструировании артефакта уровни объяснительных и эвристических знаний обеспечивают студентам единую позицию. Причем применение принципов интерпретации не ломает пространственную структуру формы, а придает ей эстетическую выразительность.

Механизмом развития когнитивных структур становится восприятие и построение в изображении структуры объекта как системы взаимосвязанных частей формы. Когнитивные структуры опыта предопределяют успешное выполнение практики. Развитие осуществляется, когда дизайнер превосходит в своих работах прежние достижения. Первыми в построении изображений развиваются строгие однородные когнитивные структуры геометрически обобщенных форм и правил их взаимосвязи. Вторые когнитивные структуры эвристические, они обеспечивают вариантность построения формы артефактов в художественных интерпретациях. Освоение системы когнитивных структур знаний в изображении придает студентом уверенность в достижении цели.

Рефлексивный компонент профессионально-творческой готовности дизайнера включает в достижение цели анализ и оценку культурных и личностных ценностей, умения оценивать эффективность методов построения артефактов, вносить коррективы в результаты изображений.

О.А. Карлова, Н.С. Бедова [5, с. 73–74] подчеркивают, что рефлексия относительно визуального контекста, так же как и зрительное восприятие, рассматривает картины в рамке. Благодаря рамке рефлексия охватывает лишь определенные аспекты интересующей реальности. Рамка позволяет охватить сознанием объект целиком, исключить хаос подробностей и ограничить восприятие беспредельных просторов.

Конструктивистский подход к дизайн-образованию акцентируется на развитии ценностно-смысловой позиции дизайнера. Рефлексия реализуется здесь на основе концептуальной модели построения визуальных артефактов. Любое знание, осознаваемое в качестве ценности, внутренне рефлексируется. Зрительные образы создания артефактов, так же как и знания, представляют собой содержание рефлексии.

Согласно точке зрения Г.П. Щедровитского [6, с. 65], в качестве материала для понимания, мышления и рефлексии выступают не вещи и предметы, а значения, связанные со словами языка, и смыслы, которые возникают в процессе конструирования моделей. Культурные значения и смыслы задают ориентировку в направлении анализа условий и средств построения объектов. Конструирование артефактов в системе функциональных и информационных значений сопровождается рефлексией над организацией системы значений и смыслов.

Одним из условий построения визуального артефакта является понимание культурной ситуации, другим – обращение к личностному и социокультурному опыту. Средствами рефлексивного осмысления визуального построения проектных изображений становится информация, полученная от внешних источников, – креативные идеи преобразования ситуаций, логика причинно-следственных связей, понятия взаимосвязей, включенные в знаково-символические средства геометрического языка построения формы и эвристические принципы художественной интерпретации. Посредством знаково-символических средств графического языка и художественных интерпретаций знания сводятся в единую понятийную систему построения целостной формы эстетически выразительного артефакта.

Рефлексия понимается как осмысление конструктивного процесса и самоконтроля за достижением результата. В этом смысле рефлексия приобретает конструктивную и контрольную формы. Представляя собой модели, рефлексия преодолевает противоречия в достижении цели и решении задач проектирования.

Конструктивная рефлексия совершается в предположениях и внутренних диалогах, с одной стороны, она приводит к критике информации, с другой, – к новым неожиданным результатам. В конструктивной форме рефлексия производит содержательно-смысловой анализ, синтез данных и самоуправление процессом. В построении целостной формы конструктивная рефлексия нацеливается на осмысление системы ценностно-смысловых значений. Ценности и смыслы конструирования становятся условием создания смысловой модели артефакта для визуальной коммуникации с людьми.

Контрольная рефлексия является логической и аналитико-синтетической. В восприятии реальной ситуации рефлексия в контрольной форме включает внимание – контроль. Рефлексия когнитивно-оценочного контроля включает многоаспектный анализ знаний в построении структуры формы артефакта, решении задач и проблем.

Дизайн-образование учитывает диалектическое единство управления и самоуправления. Конструктивизм требует в каждом процессе построения новой системы знаний, что приводит к динамичному развитию конструктивной и контрольной рефлексии как элементов готовности дизайнера к выполнению проектов визуальной культуры.

Технологический компонент профессионально-творческой готовности дизайнера раскрывается в компетентностном владении компьютерными технологиями, нацеленными на построение интерьеров, создание новых оригинальных форм предметов быта, экстерьеров зданий, ландшафтной организации территорий города, оформление печатной продукции и др.

Современный дизайн не обходится без компьютерных технологий переработки материала автоматизированными средствами. В этой связи Е.А. Зиновьева [7, с. 61] подчеркивает, что современные компьютерные технологии являются не только инструментами дизайна – они служат средством создания художественных образов.

В имитационном моделировании артефактов на компьютере устанавливаются взаимосвязи между инструментами и формой художественного образа, выражающей определенное содержание. Компьютерный дизайн выполняет многоцелевые эксперименты, позволяющие дизайнеру производить в процессе визуализации образов различные динамические преобразования формы артефактов. Необходимо отметить, что проекты, выполненные на компьютере, обладают своей визуальной коммуникацией, созданной в концептуально-автоматизированной системе кодирования информации. Позитивная значимость различных концепций применения автоматизированных средств часто приводит к созданию новых видов компьютерной графики.

Конструктивистский подход способствует построению системы формы эстетически выразительных проектов. Выполняя задания в дизайн-образовании, студенты на практике отрабатывают каждый инструмент той или иной программы, алгоритмические последовательности вызовов, технологические приемы, при помощи которых решаются задачи проектирования визуальных форм артефактов.

Соответственно запросам современной культуры наглядная форма отображения проекта требует готовности дизайнера работать с комплексом графических программ, проектировать объекты в двухмерной и трехмерной графике, анимации и видеодизайне, включая векторную, растворную и трехмерную графику, также и верстку проектов.

Обосновывая взаимосвязь институтов с технологиями, В.Л. Тамбовцев [8, с. 174] выделил механизмы влияния институтов на технологии: первый – относится к выполнению норм работы институтов; второй – определяет динамику процессов саморазвития студентов; третий – характеризует рост культурных продуктов, отвечающих требованиям современного времени.

Технологический механизм конструктивистского подхода к дизайн-образованию выражается в создании визуально-конструктивной технологии обучения, создающей условия профессионально-нормативного развития и саморазвития студентов в процессе построения артефактов в изображениях. Цель визуально-конструктивной технологии – обеспечение качества дизайн-образования. Данная технология становится механизмом целенаправленной разработки следующих стратегий: организационная – обучение, основанное на конструировании системы задач; содержательно-методическая стратегия обеспечения студентов средствами построения моделей реализуется в системе визуализации знаний, представляющих системы значений и правил применения визуального геометрического языка и художественных интерпретаций; объединение организационной и методической стратегий проявляется в системе трех видов технологий обучения развивающей, проблемно-эвристической и экспериментальной. Система технологий обучения следуя разным целям и уровням усвоения знаний конструируется на каждом занятии заново.

Технология умеренного конструирования моделей средствами компьютерной графики нацеливается на формообразование единичных объектов из комплекса простых геометрических форм, каждая из которых раскрывает свои значения и смыслы в системе функционирования целостной композиции. Технология радикального конструирования артефактов средствами компьютерной графики реализуется в комбинаторной работе с комплексом компьютерных программ визуализации объектов. В конструктивном процессе программы графических редакторов приводятся к согласованию. В создании стилевого решения художественного образа студенты-дизайнеры решают задачи проектирования, обдумывают завершенность проекта. Целостный проект расчленяется на отдельные этапы, определяются соответствующие им технологические задачи, каждая из которых требует своего проектного решения. Решая задачи, субъекты дизайна каждый раз заново строят различного рода алгоритмы применения цифровых инструментов и технологических приемов графики. Кроме этого, дизайнеры обдумывают различные знания, полученные в результате освоения других дисциплин, таких как конструктивный рисунок, живопись, композиция и др. Создавая конструкцию артефакта, субъект использует когнитивные структуры знаний и эвристические принципы художественно-эстетической выразительности.

Профессиональная готовность студента-дизайнера включает самоанализ и самооценку своих знаний, умений, качеств, целей и идеалов построения модели артефакта – целостная упорядоченная система субъектного опыта. Субъект оценивает свои возможности и ценностно-смысловые установки, соотнося их с требованиями и ценностями современной культуры. Имея адекватную самооценку своих результатов, дизайнер более ответственно выполняет цели построения формы и содержания объектов, то есть стремится быть социально ответственным в создании артефактов, предназначенных для визуальной коммуникации с потребителями.

Изображение, являясь результатом проектирования, демонстрирует интеграцию компонентов профессионально-творческой готовности дизайнера к выполнению проектов визуальной культуры. По результатам сравнительного исследования педагогической оценки за выполнение проекта и самооценки студентов-дизайнеров выявлено, что те и другие оценки на 90% совпадают. Это говорит о том, что большая часть студентов сформировала адекватную самооценку своих результатов, следовательно, и профессионально-творческую готовность к выполнению проектов визуальной культуры.

Итак, статья, нацеленная на повышение качества дизайн-образования, значима для культуры общества с теоретической и практической сторон. Конструктивистский подход к дизайн-образованию усиливает опережающую и эвристическую функцию знаний. В связи с чем конструктивные способы построения изображений ориентируют познавательно-практическую и поисково-исследовательскую деятельность студентов теоретическими критериями знаний, что для изобразительной деятельности является новым. Конструирование многообразных артефактов расширяет систему ценностей, обогащает субъектный опыт личности, стимулирует саморазвитие творческой индивидуальности дизайнера. Сформированная в дизайн-образовании структура профессионально-творческой готовности дизайнера становится внутренним условием целенаправленного проявления конструктивной активности субъекта в сфере визуальной культуры. Владея готовностью к выполнению проектов визуальной культуры, субъекты дизайна становятся успешными в самореализации своих позиций. Исходя из этого использование в системе дизайн-образования конструктивистского подхода к формированию структуры готовности будущего дизайнера к визуализации проектов для культуры общества становится перспективным направлением.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности.* Санкт-Петербург: Питер, 2012.
2. Чиксентмихайи М. *Креативность. Поток и психология открытий и изобретений.* Перевод с английского И. Ющенко. Москва: Карьера Пресс, 2013.
3. Чиксентмихайи М. *Эволюция личности*. Перевод с английского. Москва: Альпина нон-фикшн, 2013.
4. Первин Л., Джон О. *Психология личности: теория и исследования*. Перевод с английского М.С. Жамкочьян. Москва: Аспект Пресс, 2000.
5. Карлова О.А., Бедова Н.С. Креативная лаборатория: диалог творческих практик. Москва: Академический проект, 2009.
6. Щедровитский Г.П. *Мышление – Понимание – Рефлексия*. Москва: Наследие ММК. 2005.
7. Зиновьева Е.А. Роль и место компьютерных технологий в дизайн-образовании. *Культурный код в эпоху глобализации: цифровизация общества и образования*: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020: 58 – 64.
8. Тамбовцев В.Л. Технологии и институты. *Общественные науки и современность*. 2019; № 1: 69 – 177.

References

1. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti.* Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
2. Chiksentmihaji M. *Kreativnost'. Potok i psihologiya otkrytij i izobretenij.* Perevod s anglijskogo I. Yuschenko. Moskva: Kar'era Press, 2013.
3. Chiksentmihaji M. *`Evolyuciya lichnosti.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2013.
4. Pervin L., Dzhon O. *Psihologiya lichnosti: teoriya i issledovaniya*. Perevod s anglijskogo M.S. Zhamkoch'yan. Moskva: Aspekt Press, 2000.
5. Karlova O.A., Bedova N.S. Kreativnaya laboratoriya: dialog tvorcheskih praktik. Moskva: Akademicheskij proekt, 2009.
6. Schedrovitskij G.P. *Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya*. Moskva: Nasledie MMK. 2005.
7. Zinov'eva E.A. Rol' i mesto komp'yuternyh tehnologij v dizajn-obrazovanii. *Kul'turnyj kod v `epohu globalizacii: cifrovizaciya obschestva i obrazovaniya*: sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020: 58 – 64.
8. Tambovcev V.L. Tehnologii i instituty. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2019; № 1: 69 – 177.

Статья поступила в редакцию 13.04.22

УДК 379.8+ 78.073 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-40-42

Kamalova G.R., *teacher, Department of Musical Art, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: gulnurrk88@mail.ru*

ROLE OF MUSICAL-ESTHETIC ACTIVITY IN DEVELOPING THE CULTURE OF LEISURE AMONG THE YOUTH. During the young age, the leisure capital (skills, tastes, interests) is formed, which serves as a foundation for choosing leisure activities throughout life. Given that music is present in all spheres of human life and has important functions (hedonistic, recreational, educational, etc.), it is necessary to maintain the relevance of elite classical music while working with young people, since currently there is a problem of distinguishing products of high musical culture from those of mass culture. One of the ways to solve this problem is to involve young people in musical and aesthetic activities, which are best implemented during leisure time in a museum space. Thus, the work objective is to find effective solutions to involve young people into the world of high (elite) art. Involvement into the world of active creative practices based on the samples of high art is due to the formation of a modern cultural young person who, regardless of the chosen profession, possesses creative abilities as a bonus for further implementation of labor activity, implying generation of new ideas, innovative approaches, and cooperation. As a result of the project practice – the technology that, due to its characteristics (integrative, step-by-step nature), contributes to the realization of creative abilities of a personality in the museum space, – a project is implemented, the feature of which is cooperation and co-creation between students non-musicians and young performing musicians.

Key words: **musical-esthetic culture, music making, culture-leisure activity, museum, youth.**

Г.Р. Камалова*, преп., Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: gulnurrk88@mail.ru*

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ

В молодости происходит формирование досугового капитала (навыки, вкусы, интересы), который служит фундаментом для выбора видов досуга в течение всей жизни. Учитывая, что музыка присутствует во всех сферах жизни человека и обладает важными функциями (гедонистическая, рекреационная, воспитательная, образовательная и т. д.), в работе с молодежью необходимо сохранить актуальность элитарной классической музыки, так как в настоящее время существует проблема различения продуктов высокой музыкальной культуры от массовой. Одним из путей решения этой проблемы мы считаем вовлечение молодежи в музыкально-эстетическую деятельность, которая наилучшим способом реализуется в досуговое время в музейном пространстве. Таким образом, целью работы является выявление эффективных решений в работе с молодой аудиторией для привлечения их в мир высокого (элитарного) искусства. Вовлечение в мир активных творческих практик, основанных на образцах высокого искусства, обусловлено формированием современного культурного молодого человека, для которого вне зависимости от выбранной профессии наличие творческих (креативных) способностей – это некий «бонус» для реализации дальнейшей трудовой деятельности, подразумевающий генерацию новых идей, инновационных подходов в решении задач, сотрудничество. В результате проектной практики – технологии, которая благодаря своим характеристикам (интегративность, поэтапность) способствует реализации творческих способностей личности в музейном пространстве, – реализуется проект, особенностью которого является сотрудничество и сотворчество между студентами-немузыкантами и молодыми музыкантами-исполнителями.

Ключевые слова: **музыкально-эстетическая культура, музицирование, культурно-досуговая деятельность, музей, молодежь.**

Творческий процесс в любой сфере способствует духовному росту, самореализации, саморазвитию личности. Высокая ценность организации работы по вовлечению граждан в активные творческие практики подтверждается нормативно-правовыми актами. Так, в России Национальный проект «Культура» [1] предусматривает участие как можно большего количества людей в творческой деятельности. Государство ставит задачу достичь непрерывности образования и самосовершенствование личности в течение всей жизни – это одна из задач Национального проекта «Образование» [2]. В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы – от образования на всю жизнь к образованию в течение жизни. Также одним из ярких нововведений последних десятилетий является компетентностный подход. По мнению Марко Рикманна, преимущество компетентностной учебной программы в образовании заключается в том, что учащиеся могут развивать не только предметные, но и общие компетенции, позволяющие им в будущем справляться с важнейшими задачами в частной и профессиональной сферах. Например, в России в рамках компетентностного подхода стратегической целью вуза является реализация процесса формирования общекультурных, общепрофессиональных компетенций, необходимых для дальнейшей трудовой деятельности («способность применять знания, умения, личные качества для успешной деятельности» [3]). Не исключая высокого потенциала образовательного и воспитательного пространства вуза, мы считаем, что для реализации данных компетенций большими возможностями обладает сфера досуга. *Таким образом, в нашей работе с помощью решения задач:* рассмотрения текущего состояния музыкально-эстетического развития молодой аудитории, определения их музыкально-эстетических интересов и потребностей, а также выяснения причин низкой потребности в классическом музыкальном искусстве среди молодежи, *доказывается выбор досугового времени для музыкально-эстетического развития и определяются наиболее эффективные культурно-досуговые технологии, актуальные для музыкально-эстетического развития молодежи, реализуемые в практической деятельности, – культурно-досуговый проект, направленный на привлечение молодежи в мир высокого (элитарного) искусства.*

Культурно-досуговый проект осуществляется на музейных площадках г. Казани; его цель – организация и вовлечение в музыкально-эстетическую деятельность подрастающего поколения и, соответственно, повышение общей культуры личности. Необходимо отметить, что данный проект изначально был адресован детской и подростковой публике с целью развития их музыкально-эстетической культуры, но далее, в связи с интересом со стороны аудитории 18+, в проекте стабильно участвует молодежная группа (студенты специальности «Химическая технология», в составе 47 человек), которые, согласно первично проведенному опросу, ранее не имели опыта творческих практик (музицирования на фортепиано). Работа с данной группой осуществлялась с помощью сотрудничества студентов-музыкантов Казанского государственного института культуры (12 человек), для которых данный проект стал дополнительной возможностью осуществления музыкально-просветительской, педагогической практики, необходимой для гармонично развитого современного выпускника творческого вуза. В музейном проекте автором (Г.Р. Камаловой) был сделан акцент на выработке у молодых музыкантов умения коммуницировать с аудиторией не-музыкантов. Компонентами этого умения являются следующие: умение получать обратную связь с целью понимания потребностей, запросов публики, в соответствии с чем выстраивать дальнейшую творческую работу с ними; умение реализовывать музыкально-теоретические знания (элементарное обучение публики музыкальной грамоте – знакомство с нотами, с фортепианной клавиатурой, совместное исполнение простых мелодий); владение культурой речи (обработка подобранного материала, «обкатка» на репетициях для своих сверстников-музыкантов, учет их пожеланий, замечаний).

В процессе работы использовались методы: анализ правовой, научной, практической литературы в области искусства и культуры, способствующий определению необходимости организации деятельности по музыкально-эстетическому развитию современной молодежи; интервью-беседа для выявления интересов и потребностей в области музыкального искусства, а также потребности в занятиях творческими практиками; анкетирование с целью сбора информации от студентов 4-го курса вуза по специальности «Химическая технология» (47 человек).

При решении проблем текущего состояния музыкально-эстетического развития молодой аудитории необходимо отметить, что в настоящее время в области музыкального искусства появилась трудность в определении продуктов массовой и элитарной музыкальной культуры. Данная проблема в первую очередь вызвана техническим прогрессом (развитием теле-, видео-, аудиосредств), а также желанием удовлетворить потребности современного потребителя. При рассмотрении взаимодействия элитарной и массовой культуры для нашей работы интересна позиция российского исследователя В.А. Подорога [4]. Он выделяет три пласта массовой культуры: культуру труда (все, что определяется сохранением человеческих усилий во времени и пространстве); культуру памяти (эту культуру можно охарактеризовать как «высокую»); культуру досуга (с точки зрения автора, основные пласты представлены развлекательной, массовой культурой). Ученый отмечает, что современная массовая культура или культура развлечений постепенно подчиняет себе высокую культуру. Продукты высокой культуры вынуждены приспосабливаться к пожеланиям масс. По мнению В.А. Подорога, то, что мы называем массовой культурой, – это не культура, а среда, в которой одни культуры живут, другие трансформируются, а третьи начинают быстро развиваться. При этом мировая культура в ближайшем будущем, по мнению автора, станет глобальным медиа [4]. Таким образом, мы считаем, что процесс вовлечения молодежи в мир высокого искусства должен основываться на

современных, доступных механизмах в области культуры и искусства и стать неотъемлемой частью жизни молодого культурного человека, которую наилучшим образом возможно реализовать в досуговое время. *На теоретическом уровне к общепринятому определению человека культурного* как человека просвещенного, образованного, имеющего определенные особенности, которые отличают его от других, такие как грамотная речь, хорошие манеры, эстетический вкус, *мы считаем необходимым добавить вовлеченность в активный творческий процесс и, соответственно, способность получать удовольствие от общения с образцами высокого искусства (в частности, музыкального).*

Изучив большое количество определений, мы определяем досуг как составную часть свободного времени, предоставляющую возможности для удовлетворения жизненных ценностей и потребностей. В работе с молодежью необходимо учитывать такие виды досуга, как структурированный и неструктурированный. Все молодые люди до некоторой степени вовлечены в неструктурированный досуг (например, просмотр телевизора, интернет-сайтов, общение со сверстниками и др.). Если на мероприятии присутствует высокая доля девиантных сверстников и лиц, влияющих на участников, то неструктурированные досуговые занятия могут стать идеальной ситуацией для инициирования, поддержания и укоренения антисоциального поведения [5]. Структурированный досуг (в отличие от неструктурированного) характеризуется устойчивыми занятиями личности, которые увлекают участника деятельности и направлены на самосовершенствование, духовный рост, поднятие самооценки, реализацию чувства достижения и, как результат деятельности, совершенство исполнения [6]. *Для нас важным условием в процессе организации структурированного досуга является связь с компетентными взрослыми и сверстниками, благодаря которой реализуется формирование интересов, совершенствование существующих навыков и создание возможностей в рамках социальной системы, где молодой человек чувствует себя компетентным и принятым* [5].

Для определения музыкально-эстетических интересов и потребностей, а также выяснения причин низкой потребности в классическом музыкальном искусстве среди молодежи необходимо обосновать важность вовлечения молодых людей в процесс творчества.

Выбор творческих практик на основе музыкально-эстетического искусства обусловлен уникальными свойствами музыки: музыкальные практики на инструменте оказывают влияние на интеллект. Специалисты в области музыкальной психологии, изучающие вопросы влияния музыкального искусства на личность, считают, что музыке следует придавать такое же значение, как и изучению иностранных языков. Она способствует повышению самооценки, укреплению уверенности в себе [7]. Опираясь на опыт работы с разными категориями людей, мы считаем, что регулярные музыкальные практики, результатом которых является публичное выступление, прививают чувство самоуважения и уверенности в себе. В случае занятий активными музыкальными практиками в более старшем возрасте (например, молодежь и далее), по мнению специалистов, музыка помогает мозгу организовывать информацию и обеспечивать самовыражение [8]. Соответственно, в организации музыкально-эстетической деятельности одной из приоритетных задач является создание системы структурированных занятий, которые увлекали бы аудиторию (учитывали их интересы и потребности) и были направлены на получение музыкально-эстетического опыта на основе образцов элитарной (высокой) музыкальной культуры. Для определения содержания проекта мы с помощью метода «интервью-беседа» выявили основные причины того, что отталкивает молодую публику от изучения классической музыки: *длительность музыкального произведения.* В связи с быстрым темпом жизни молодому человеку очень трудно сконцентрировать свое внимание на большом музыкальном произведении (например, четырехчастной сонате, симфонии). Для них наиболее приемлема концентрация в районе трех минут, которая идеально подходит для современной поп-мелодии; *ритм и участие ударных инструментов.* Для молодых людей, которые весьма подвижны, мобильны и любят танцевать, классическая музыка достаточно скучна, так как в ней нет непрерывного ритма, подчеркнутого ударными инструментами: «…очень важно, чтобы музыка была ритмична, я даже стараюсь ходить в ее темпе, это поднимает мне настроение, дает заряд перед учебой, так как я постоянно слушаю музыку в наушниках» (мнение респондента – участника проекта); *отсутствие зрительского участия.* Одно из главных отличий эстрадного концерта от классического – это зрительское участие. В классическом концерте людям не разрешается подпевать или постукивать ногой в такт музыке, аплодисменты после блестяще выполненного пассажа музыканта вызовут у большинства сидящей аудитории неодобрительный взгляд; *отсутствие практики игры на инструменте.* В школах практически отсутствуют музыкальные программы, предполагающие активное музицирование. Однако молодые люди отмечают, что для посещения любого классического концерта требуется предварительная подготовка, так как, чтобы наслаждаться музыкой, необходимо понимать структуру, содержание данного вида искусства.

Рассмотрев причины отсутствия интереса к классическому музыкальному искусству, при организации музыкально-эстетической деятельности в работе мы сделали акцент на мотивировании к активным творческим практикам (музицирование), используя следующие принципы: *Пошаговое введение аудитории в мир музыкально-эстетической деятельности.* В данном принципе мы опираемся на собственный опыт (Г.Р. Камалова – автор проекта, реализующий свою практическую деятельность в начальном, среднем и высшем звене музыкального образования г. Казани, а также в досуговом музицировании для людей, не имеющих ранее опыта музыкальных практик), рекомендующий пошагово, постепенно с помощью всевозможных досуговых программ (в российской системе государственных культурно-досуговых учреждений, «Домов творчества», частных музыкальных школ и др.) вернуться к творческому процессу согласно убеждению, что творческие способности есть у каждого, и творчество подобно мышце, которую можно укрепить упражнениями, практикой и тренировками. *Создание творческой атмосферы,* предполагающее свободное от стресса пространство, так как творчество происходит тогда, когда человек расслаблен (т. е. не пребывает в состоянии стресса). Чтобы стимулировать творчество, необходимо воображение, фантазия, требующие активной работы подсознательного ума в свободной от стресса среде. *Сотворчество ровесников* – одним из ярких признаков молодежной субкультуры является референтность ровесников. Соответственно, опыт группы сверстников будет более предпочтительным и может выступать в качестве нормативного образца [9]. В рамках данной работы мы рассмотрели общекультурные компетенции высшего образования по специальностям 53.05.01 Искусство концертного исполнительства [10], а также 18.03.01 Химическая технология [11] (студенты данного направления являлись респондентами-участниками музейного проекта), которые наилучшим образом реализуются в среде досуга с помощью культурно-досуговой деятельности. Так, одной из общих компетенций является «способность к самоорганизации и самообразованию» (для группы музыкантов эта компетенция выразилась в подготовке к музыкально-эстетической деятельности, реализуемой вне образовательного плана, для студентов-химиков – в добровольном систематическом посещении музейного проекта и выполнении творческих заданий), а также «способность к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм», проявления уважения «к историческому наследию и культурным традициям, толерантность к другой культуре» (для музыкантов – это расширение музыкального репертуара, для студентов-химиков – знакомство с мировой музыкально-эстетической культурой). В реализации совместной работы активное участие принимали студенты-музыканты Казанского государственного института культуры, которые не только знакомили публику с произведениями разных направлений элитарной музыкальной культуры (классика, джаз, народные композиции), но и активно контактировали с публикой (задавали и отвечали на вопросы, касающиеся музыкальных интересов, потребностей; рассказывали о своем творческом пути; знакомили с инструментами; совместно с ведущим (Г.Р. Камаловой) осуществляли краткие мастер-классы игры на инструменте и т. д.).

Учитывая интересы, потребности молодой аудитории, сложившиеся трудности в области массовой и элитарной музыкальной культуры, в каждом мероприятии проекта использовались технологии культурно-досуговой деятельности: образовательные (знания и навыки в области музыкального, художественного, литературного искусства), коммуникативные (общение со сверстниками-музыкантами, с художниками, сотрудниками музея), рекреационные технологии (приемы импрессивного и экспрессивного метода музыкотерапии: «творческая медитация», подразумевающая прослушивание в середине мероприятия музыкальных произведений, направленных на снятие напряжения, усталости, а также на проявление творчества в виде зарисовок образов, впечатлений, вызванных музыкальным произведением (например, П.И. Чайковский «Времена года», прелюдии К. Дебюсси, сюита Э. Грига «Пер Гюнт», Бах-Гуно «Ave Maria», Ф. Шуберт «Ave Maria» и т.д.)).

Для постепенного ввода личности в мир искусства использовались следующие этапы.

Этап-импульс. Цель: вызвать положительную эстетическую реакцию публики, вовлечь в мир музыкального, художественного искусства, с помощью музейной среды и ведущего метода проекта – синтеза искусств. Мы опирались на позицию корейских специалистов в области искусства, считающих, что культурно-досуговые учреждения (например, музеи, художественные галереи) должны стать центрами притяжения художественного образования, а включение образовательных программ способствует популяризации и углублению понимания искусства. Специалисты поясняют, что в данном контексте под образованием взрослых они подразумевают мотивирование, т. е. пробуждение желания к занятиям, наслаждению искусством [12]. Для создания благоприятной творческой атмосферы в работе мы часто использовали формат «концерт-презентация». Данная форма культурно-досуговой деятельности способствует более тесному знакомству зрителей с искусством, тем самым мы стремимся вызвать импульсы (эстетическую реакцию), осознание необходимости в посещении наших мероприятий, а впоследствии – мотивацию к творческим практикам.

Этап творческой адаптации. Целью является вхождение в мир музыкально-эстетических ценностей с помощью вовлечения аудитории в элементарные творческие практики (музицирование). Для реализации данного этапа в контексте мероприятий проекта мы провели опрос студентов-химиков (47 человек). В результате на вопрос: «Хотели бы Вы научиться играть на музыкальном инструменте?» 60,6% ответили «да», 39,4% – «нет». Далее у молодых людей, ответивших «да», мы уточнили: «Если да, то с какой целью?». На этот вопрос 47,6% респондентов ответили «для получения дополнительного навыка, в целях саморазвития, самообразования», 43% – «для того, чтобы научиться играть любимые популярные мелодии», 10,3% – «для музицирования на фортепиано как средства расслабления, восстановления эмоционального состояния». Для реализации

данного этапа в контексте мероприятий музейного проекта были введены теоретически-практические практики, способствующие получению базовых знаний и умений игры на фортепиано, а именно мобильные приложения, позволяющие обучить базовым умениям, навыкам игры на фортепиано, с последующим закреплением в виде домашнего задания и проверкой студентами-музыкантами.

В результате применения принципов и этапов работы с молодежью все участники-респонденты (47 человек) научились исполнять в мобильном приложении «piano keyboard» элементарные мелодии: «С днем рождения тебя», «В лесу родилась елочка», «Гимн России» и т.д. Благодаря доступности технической связи участники проекта могли обратиться за консультацией, выслать варианты работы и получить комментарии и рекомендации автора проекта (Г.Р. Камаловой) и студентов-музыкантов. Также в результате музейного проекта образовалась группа участников, проявивших интерес к занятиям музыкальной деятельностью (музицирование на фортепиано), в составе 7 человек. Соответственно, опираясь на молодежные интересы и предпочтения в музицировании, подбирался музыкальный репертуар, формы проведения занятий, например, ансамблевая форма, которая стала очень востребованной. Индивидуальная форма занятий получила популярность в работе с людьми, которым интересно было музицирование для оздоровления (снятия усталости, напряжения). Мнение респондента из группы: «Для меня каждый поход в музей на занятие – это своего рода отдушина. Я полностью погружаюсь в творчество. Я очень люблю народные мелодии и всегда хотела научиться их исполнять. Вместе с педагогом каждую мелодию мы не только играем, но и пропеваем, что доставляет огромное удовольствие, что ты можешь петь и играть одновременно».

В заключение работы резюмируем: проведенный анализ нормативно-правовых документов, научной, практической литературы в области культуры и искусства *подтвердил необходимость организации музыкально-эстетической деятельности для вовлечения современной молодежи в мир высокого искусства, основываясь на принципах доступности* (каждый желающий может посетить мероприятия проекта, вне зависимости от степени музыкальной образованности), *преемственности* (с учетом возрастных особенностей использование форм, методов, средств, способствующих постепенному вхождению личности в мир искусства), *открытости* (использование разнообразных форм коммуникации с молодежью с помощью сотрудничества и сотворчества ровесников-музыкантов), *системности* (структурированность мероприятий культурно-досугового проекта способствует выстраиванию долгосрочных отношений между молодежью и культурно-досуговым учреждением, развитию культуры досуга и вовлечению в процесс творческих практик (любительское музицирование на фортепиано), необходимых современному культурному человеку). *Анализ мнений молодежи выявил причины низкого спроса на классическую музыку, что определило место организации работы* (музейное пространство, специфика которого – погружение в мир искусства) и *формат деятельности* – создание проекта на основе разнообразных технологий культурно-досуговой деятельности (воспитательная, рекреационная, образовательная, культуротворческая и т. д.) *и современных технических средств* (мобильные приложения). *Анализ успешных практик в области арт-менеджмента способствовал подбору наиболее эффективных форм культурно-досуговой деятельности для проведения мероприятий* («концерт-беседа», «концерт-презентация») и выстраиванию этапов проекта (прохождение личности через этап-импульс, этап творческой адаптации). Таким образом, примененная проектная практика – организация культурно-досугового проекта в музейном пространстве – является эффективной практической деятельностью, способствующей вовлечению молодежи в мир высокого искусства и развитию культуры досуга. Эффективность проекта подтверждается результатами: все его участники получили базовые знания, умения, навыки в области музыкального искусства, способствующие реализовывать творческие практики (музицирование на фортепиано) в досуговое время; посещение музейных площадок г. Казани в рамках проекта способствовало погружению участников в мир национального искусства, а также в результате беседы с сотрудниками музеев многие участники проекта стали регулярно участвовать в других мероприятиях данных культурно-досуговых площадок.

Библиографический список

1. *Национальный проект «Культура» 2019–2024*. Available at: https://www.mkrf.ru
2. *Национальный проект «Образование» 2019–2024.* Available at: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie
3. Rieckmann M., Hericks N. Competence-based Education and its Contributions to Quality Enhancement in Higher Education. *International Consortium for Educational Development (ICED) and HELTASA Joint Conference*. Cape Town, South Africa, 2016. Available at: https://www.researchgate.net/publication/310753942_Competence-based_Education_and_its_Contributions_to_Quality_Enhancement_in_Higher_Education
4. Kuznetsova E.V., Goryacheva O.N., Patenko G.R. Phenomenon of Mass Culture: Problems and Controversies. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy.* 2015; Vol 6, № 4 S2. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281498763_Phenomenon_of_Mass_Culture_Problems_and_Controversies
5. Joseph L. Mahoney, Haêkan Stattin. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*. 2000; № 23 (2):113 – 27. Available at: https://www.researchgate.net/publication/12487270_Leisure_activities_and_adolescent_antisocial_behavior_The_role_of_structure_and_social_context
6. Лашук И.В., Котляров И.В. *Поведенческие стратегии потребителей культурной продукции: ценности, интересы, типология*. Минск: Белоруская навука, 2017.
7. Торопова А.В. *Музыкальная психология и психология музыкального образования*: учебник для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2016.
8. Уильямсон В. *Мы – это музыка. Как музыка влияет на наш мозг, здоровье и жизнь в целом*. Москва: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2016.
9. Нархова Е.Н., Нархов Д.Ю. *Социология культуры*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019.
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства*. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/2023
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология*. Available at: http://fgosvo.ru/news/6/2000
12. Ли Се Унг. *Арт-менеджмент XXI века*. Москва: Политическая энциклопедия, 2018.

References

1. *Nacional'nyj proekt «Kul'tura» 2019-2024*. Available at: https://www.mkrf.ru
2. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» 2019-2024.* Available at: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie
3. Rieckmann M., Hericks N. Competence-based Education and its Contributions to Quality Enhancement in Higher Education. *International Consortium for Educational Development (ICED) and HELTASA Joint Conference*. Cape Town, South Africa, 2016. Available at: https://www.researchgate.net/publication/310753942_Competence-based_Education_and_its_Contributions_to_Quality_Enhancement_in_Higher_Education
4. Kuznetsova E.V., Goryacheva O.N., Patenko G.R. Phenomenon of Mass Culture: Problems and Controversies. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy.* 2015; Vol 6, № 4 S2. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281498763_Phenomenon_of_Mass_Culture_Problems_and_Controversies
5. Joseph L. Mahoney, Haêkan Stattin. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*. 2000; № 23 (2):113– 27. Available at: https://www.researchgate.net/publication/12487270_Leisure_activities_and_adolescent_antisocial_behavior_The_role_of_structure_and_social_context
6. Lashuk I.V., Kotlyarov I.V. *Povedencheskie strategii potrebitelej kul'turnoj produkcii: cennosti, interesy, tipologiya*. Minsk: Beloruskaya navuka, 2017.
7. Toropova A.V. *Muzykal'naya psihologiya i psihologiya muzykal'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Yurajt, 2016.
8. Uil'yamson V. *My – `eto muzyka. Kak muzyka vliyaet na nash mozg, zdorov'e i zhizn' v celom*. Moskva: OOO «Mann, Ivanov i Ferber», 2016.
9. Narhova E.N., Narhov D.Yu. *Sociologiya kul'tury*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2019.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 53.05.01 Iskusstvo koncertnogo ispolnitel'stva*. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/2023
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 18.03.01 Himicheskaya tehnologiya.* Available at: http://fgosvo.ru/news/6/2000
12. Li Se Ung. *Art-menedzhment XXI veka*. Moskva: Politicheskaya `enciklopediya, 2018.

Статья поступила в редакцию 29.04.22

УДК 373.1, 371.64 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-42-45

Kashirgov A.Kh., *teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: ipknir@gmail.com*

APPLICATION OF PERSON-ORIENTED STRATEGIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLICE OFFICERS TO IMPROVE THE CULTURE OF PROFESSIONAL THINKING. The article actualizes a problem of improving the culture of professional thinking of police officers using the resources of additional professional education. The goal is to substantiate the possibility of using personality-oriented strategies for advanced training to improve the quality under study.

The scientific literature is analyzed, which reveals the personal nature of the culture of professional thinking of a specialist and the importance of personality-oriented education strategies for its improvement. It is substantiated that the use of such pedagogical strategies involves the creation of pedagogical conditions and the use of personality-oriented technologies that allow a specialist in the MIA system to develop a conscious attitude to the value and procedural aspects of professional activity. The scientific novelty of the study is to substantiate the possibility of developing personality-oriented strategies to improve the culture of professional thinking of police officers. The theoretical significance is determined by the possibility of using the findings to develop models, formulate pedagogical conditions for improving the quality under study in the process of improving the skills of law enforcement officers. The practical significance can be traced in the development of the logic for the implementation of personality-oriented strategies for advanced training, supported by appropriate technologies. A general conclusion is made about the fundamental applicability of student-centered education strategies for the formation of a culture of professional thinking of police officers in the course of advanced training.

Key words: **culture of professional thinking, police officers, improvement of professional qualities, advanced training, pedagogical strategies, student-centered education, pedagogical technologies.**

А.Х. Каширгов, *преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: ipknir@gmail.com*

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье актуализируется проблема совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции с использованием ресурсов дополнительного профессионального образования. Ставится цель обоснования возможности применения личностно ориентированных стратегий повышения квалификации для совершенствования исследуемого качества. Анализируется научная литература, в которой раскрывается личностный характер культуры профессионального мышления специалиста и значение личностно ориентированных стратегий образования для его совершенствования. Обосновывается, что использование подобных педагогических стратегий предполагает создание педагогических условий и применение личностно ориентированных технологий, позволяющих специалисту системы МВД выработать осознанное отношение к ценностным и процессуальным аспектам профессиональной деятельности. Научная новизна проведенного исследования состоит в обосновании возможности разработки личностно ориентированных стратегий совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции. Теоретическая значимость определяется возможностью использования полученных выводов для разработки моделей, формулирования педагогических условий совершенствования исследуемого качества в процессе повышения квалификации правоохранителей. Практическая значимость прослеживается в разработке логики реализации личностно ориентированных стратегий повышения квалификации, поддержанных соответствующими технологиями. Делается общий вывод о принципиальной применимости личностно ориентированных стратегий образования для формирования культуры профессионального мышления сотрудников полиции в ходе повышения квалификации.

Ключевые слова: **культура профессионального мышления, сотрудники полиции, совершенствование профессиональных качеств, повышение квалификации, педагогические стратегии, личностно-ориентированное образование, педагогические технологии.**

Успешность профессиональной деятельности органов внутренних дел, несомненно, основывается на квалификации кадровых сотрудников. Их знания и умения содействуют выполнению основной функции полиции – обеспечение безопасности и защита прав и свобод граждан. Очевидно, что реализация данной задачи, кроме грамотного и точного выполнения регламентированных действий, предполагает осуществление социального взаимодействия. С этой точки зрения возрастает значимость социокультурной, этической подготовки сотрудников полиции и формирования соответствующих личностных качеств. Следует признать, что существующее общественное мнение о профессиональной деятельности сотрудника полиции фиксирует факты формального отношения к запросам и обращениям граждан, затруднения в выстраивании коммуникации с населением, отсутствие умения оперативно оценивать сложившуюся ситуацию и оказывать помощь. Кроме того, такие качества, как принципиальность, настойчивость, ответственность, не всегда учитываются при принятии профессиональных решений. Складывающаяся ситуация свидетельствует о необходимости формирования такого профессионального качества сотрудников полиции, как культура профессионального мышления. Его наличие предполагает развитость у сотрудника полиции комплекса характеристик, которые будут обеспечивать эффективное взаимодействие с населением и принятие эффективных профессиональных решений с учетом ценностей и принципов правоохранительной деятельности. Данные положения указывают на то, что постановка проблемы совершенствования культуры профессионального мышления представляется весьма актуальной для определения условий эффективности профессиональной деятельности сотрудников полиции и системы МВД РФ.

Очевидно, что данное комплексное качество зарождается на основе профессиональной компетентности и проявляется по мере их осознанного выполнения. Например, понимание личностной значимости профессиональной ответственности будет способствовать точному выполнению всех регламентированных процедур по поводу обращения граждан и осуществлению контроля решаемой проблемы в пределах своих компетенций. Такой сложный процесс непременно требует сопровождения, поскольку деятельность сотрудника полиции нередко связана с конфликтами интересов, моральными дилеммами. Педагогическое сопровождение процесса совершенствования культуры профессионального мышления, в свою очередь, связывается с возможностями системы дополнительного профессионального образования сотрудников полиции. Данная система обладает существенными организационными, содержательными и технологическими ресурсами. Так, например, обновление знаний и умений в служебной сфере может сопровождаться неформальными способами подготовки, поддерживающими личностное развитие.

Научная новизна проведенного исследования состоит в обосновании принципиальной применимости личностно ориентированных стратегий образования для формирования культуры профессионального мышления сотрудников в полиции в ходе повышения квалификации. Выявлена методологическая основа разработки данных стратегий – положения теории личностно ориентированного образования. В процессе повышения квалификации ее задача состоит в создании условий, способствующих профессионально-личностному росту. Выявлено, что данная стратегия может быть поддержана с помощью применения личностно ориентированных технологий: коучинга, изучения позитивного опыта коллег, профессиональных тренингов; наставничества.

Теоретическая значимость определяется возможностью использования полученных выводов для разработки моделей формулирования педагогических условий совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции в процессе повышения квалификации.

Практическая значимость прослеживается в разработке логики реализации личностно ориентированных стратегий повышения квалификации, поддержанных соответствующими технологиями, направленными на совершенствование культуры профессионального мышления. Они обеспечивают контекстную направленность данных технологий на повышение квалификации сотрудников правоохранительной сферы. Предлагается механизм расширения тематики специальной подготовки: правовой, физической, огневой, коммуникативной. Педагогические технологии позволят связать преподавание прикладных аспектов с правовыми, ценностными, социальными вопросами деятельности полиции. Также демонстрируются возможные способы поддержки самостоятельной работы слушателей, в том числе в межкурсовой период, осуществляемой в форме наставничества.

В современной научной литературе уделяется существенное внимание стратегиям личностно ориентированного обучения. С этой точки зрения рассмотрение таких стратегий применительно к проблеме совершенствования личностных качеств сотрудников полиции в системе повышения квалификации определяет новизну предлагаемого решения существующей проблемы. Изучение возможностей повышения квалификации в личностном развитии сотрудников полиции определяет цель настоящего исследования – обосновать возможности использования личностно ориентированных стратегий повышения квалификации для совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции. Для достижения данной цели необходимо решить задачи выявления теоретических оснований применения личностно ориентированных стратегий для формирования культуры профессионального мышления сотрудников полиции и демонстрации возможностей их реализации с привлечением соответствующих педагогических технологий.

Задача теоретического обоснования предлагаемого решения реализуется с привлечением метода анализа научной педагогической литературы по исследуемой проблеме. Мы обратились к научным исследованиям, обобщающим теоретические основания и демонстрирующим современный опыт применения личностно ориентированных стратегий образования.

Прежде всего, следует упомянуть исследования, уточняющие возможность функционирования в научной среде термина «культура профессионального мышления». Данный термин характеризует определенный уровень сформированности профессионального мышления, отличающийся самостоятельным, оптимальным для конкретного вида профессиональной деятельности образом мышления. Говоря о культуре профессионального мышления специалиста, Л.А. Ильиных, Б.Н. Гузанов, М.Л. Вайнштейн уточняют, что становление данного качества обусловлено особенностями профессиональных ценностей и характером выполняемых трудовых функций [1]. О.С. Матвеева и А.Я. Найн отмечают, что широкое поле профессиональной деятельности требует не только наличия соответствующих знаний и умений, но и способности культурно и профессионально мыслить [2]. В соответствии с этим на первый план в подготовке современного специалиста выходит ориентирование на культуру профессиональной деятельности. Б.А. Тахохов утверждает, что полипарадигмальный характер современной профессиональной деятельности требует обращения к аксиологическим и логико-гносеологическим основаниям функционирования современного специалиста. Это определяет необходимость формирования продуктивного мышления в рамках личностно ориентированного обучения [3].

Культура профессионального мышления правоохранителей в научной литературе представлена с точки зрения рассмотрения особенностей профессиональной культуры в целом. Так, И.И. Беседа в качестве доминанты профессиональной культуры сотрудника полиции выделяет правосознание и ценности правоохранительной деятельности [4]. А.А. Арамисов в составе профессиональной культуры представляет социально ориентированные ценности и компетентность организации взаимодействия с коллегами и социумом [5]. Следовательно, при совершенствовании культуры профессионального мышления необходимо уделять внимание профессиональным и социально ориентированным ценностям, направленности мышления на выполнение профессиональных функций и решение служебных задач. Именно мыслительные операции определяют адекватность принятых решений. Кроме того, мышление имеет индивидуальный характер, который требует личностно ориентированного подхода.

В.В. Сериков обосновал методологию личностно ориентированного образования на разных уровнях. Ученый отмечал, что образовательный процесс не ставит целью формирование личности с заранее определенными параметрами. Его функция – создание благоприятных для развития обучающегося педагогических условий. Следовательно, ведётся поиск таких форм учебно-педагогического взаимодействия, которые будут ориентировать человека на социально приемлемые ценности и помогать осознать их личностный смысл. На основе данных представлений стимулируется продуктивная деятельность, которая будет осваиваться уже осознанно и самостоятельно [6].

Примечательно, что личностно ориентированные стратегии образования сохраняют свою актуальность на всех этапах развития личности, в том числе – профессиональном. В частности, система дополнительного профессионального образования во многом ориентируется на указанную стратегию. Так, Е.В. Мухачева пишет о том, что реализация личностно ориентированной стратегии непрерывного образования ориентируется не на воспроизведение знаний и умений, а на педагогические средства, инициирующие саморазвитие личности [7]. Таким образом, в ходе повышения квалификации осуществляется профессионально-личностное развитие специалиста. Более того, в настоящее время дополнительное профессиональное образование рассматривается как персонифицированная стратегия профессионального развития специалиста.

Данные положения свидетельствуют о принципиальной применимости и высокой актуальности личностно ориентированных стратегий в организации повышения квалификации. Особенно важно применение данных положений в системе повышения квалификации сотрудников системы МВД, поскольку высокопрофессиональный специалист часто обладает набором уникальных качеств, которые составляют основу культуры профессионального мышления. Следовательно, довольно высок запрос на формирование личностно ориентированных технологий.

Нужно сказать, что в научной литературе представлены некоторые технологии, которые поддерживают личностно ориентированные стратегии повышения квалификации. При этом данные технологии возможно интегрировать в процесс дополнительного профессионального образования сотрудников системы МВД. Так, И.К. Анимоков рассматривает возможности коуч-технологий в процессе формирования некоторых профессионально важных качеств. Роль данной технологии состоит в пробуждении сознательного отношения к личностным качествам сотрудников ОВД. При этом предлагаемые методические средства могут быть использованы непосредственно в структуре курса повышения квалификации [8]. А.А. Теппеев пишет о том, что при развитии такого социального навыка правоохранителей, как культура выстраивания доверительных отношений с населением, высокую значимость имеют практико-ориентированные технологии: рассмотрение реальных кейс-ситуаций, освоение практического опыта, тренинговые технологии [9]. А.А. Арамисов доказывает, что технология наставничества может реализовываться как способ влияния на когнитивную и ценностную сферы личности. Данная технология может применяться в рамках изучения позитивного опыта коллег, индивидуальных консультаций, сопровождения повышения квалификации в межкурсовой период [5].

Апробированные исследователями педагогические технологии можно в полной мере назвать личностно ориентированными, так как они направлены на личностно-профессиональное развитие и стимулируют осознанный интерес к новым способам профессиональной деятельности. Включение подобных педагогических стратегий в практику курсов повышения квалификации сотрудников полиции расширяет возможности реализации дополнительных профессиональных программ. Узкопрофессиональные навыки могут рассматриваться с точки зрения профессиональной культуры. Например, физическая или огневая подготовка может включать вопросы осуществления силовых действий и их мотивированности и адекватности. Таким образом, анализ научной литературы позволяет сформулировать методологические основания личностно ориентированного образования и выявить соответствующие технологии, которые могут быть применены в процессе повышения квалификации сотрудников полиции.

Для решения задачи демонстрации возможностей реализации комплекса личностно ориентированных технологий повышения квалификации предполагается уточнить этапы и задачи развития культуры профессионального мышления. Так, мотивационно-ценностный этап поддерживает нахождение личностного смысла правоохранительной деятельности. Данную задачу можно решить с помощью технологии коучинга. Применение данной технологии возможно в процессе проведения курсов повышения квалификации и предусматривает организованную работу слушателей под руководством преподавателя. Преподаватель предлагает продиагностировать некоторые аспекты профессионального мышления (отношение к профессиональным ценностям, коммуникативные умения и т. д.). На основе данной информации могут быть предложены коучинговые упражнения: рефлексивная беседа по вопросам личностного развития, «колесо баланса», построение траектории развития. Этот этап позволит соотнести ценности правоохранительной деятельности с собственными представлениями о ней.

Когнитивно-ориентирующий этап можно поддержать технологией целенаправленного изучения позитивного опыта коллег. Данную работу можно организовать как в рамках курсов повышения квалификации, так и в процессе самостоятельной работы. Можно предложить примеры сложных профессиональных ситуаций, связанных с проявлением моральных дилемм, и рассмотреть реальные действия сотрудников, которые в данных ситуациях нашли оптимальное решение. Например, в рамках изучения обновленных правовых знаний рассматриваются вопросы их применения для решения типичных ситуаций взаимодействия с гражданами. Кроме того, необходимо организовать обсуждение данного опыта, чтобы слушатели смогли выказать и осуществить рефлексию собственного отношения к ситуации. Таким образом стимулируется способность к принятию адекватных профессиональных решений.

На практико-апробационном этапе важно провести тренинговые мероприятия, которые позволят сотрудникам лично апробировать различные способы деятельности, обеспечивающие совершенствование профессионального мышления: учет нормативно-правового контекста при принятии решений, социальная коммуникация, способы разрешения напряженных конфликтных ситуаций и др. Практика показывает, что именно данные способы деятельности, наряду со служебными знаниями и умениями, вызывают наибольшие затруднения у начинающих и опытных сотрудников.

Рефлексивно-корректирующий этап предполагает закрепление полученных представлений в повседневной практике. Для этого вполне применима технология наставничества. Индивидуальное наставничество может осуществляться в ходе курсовой подготовки в практике консультационной работы, в рамках организации обмена опытом опытных и молодых сотрудников полиции. Кроме того, данная технология вполне реализуема в процессе неформального повышения квалификации непосредственно в подразделениях ОВД. В том случае, когда необходимо максимально быстро реализовать адаптацию сотрудника к определённому виду профессиональной деятельности, наставничество выступает в индивидуальной форме, которую называют «бадминг-наставничество». В ходе такого наставничества совершенствуются не только знания и умения, но и ценностные установки.

Итак, в данном исследовании актуализирована проблема совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции. Данное качество связано с осознанием ценностного отношения к правоохранительной деятельности и развитием соответствующих способов профессионального мышления при выполнении различных профессиональных функций. Констатировано, что для обеспечения целенаправленности данного процесса необходимо использовать ресурсы системы дополнительного профессионального образования сотрудников системы МВД РФ. Обозначена цель обоснования возможности использования личностно ориентированных стратегий повышения квалификации для совершенствования культуры профессионального мышления сотрудников полиции.

В статье приводятся данные о том, что личностно ориентированное образование рассматривается как одна из ведущих идей, состоящая в создании условий для проявления личностного потенциала в процессе образования. Данная методология также связана с выработкой отношения к профессиональной деятельности, обретением личностного смысла в выполнении традиционных и новых профессиональных действий. Это стимулирует процесс профессионально-личностного развития. Анализ научной литературы также свидетельствует об успешном применении личностно ориентированных технологий в процессе

повышения квалификации сотрудников полиции для формирования различных личностных и профессиональных качеств.

Обосновано, что использование личностно ориентированных стратегий предполагает создание педагогических условий, позволяющих сотруднику полиции выработать сознательное отношение к ценностным и процессуальным аспектам профессиональной деятельности. Примените личностно ориентированных стратегий обосновано решаемыми задачами, отражающими этапы совершенствования культуры профессионального мышления: мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентирующий, практически-апробационный, рефлексивно-корректирующий. В соответствии с обозначенными задачами могут применяться технологии коучинга, изучения позитивного опыта коллег, профессиональные тренинги, наставничество. Данные технологии могут интегрироваться в систему повышения квалификации сотрудников полиции при условии их ориентированности на совершенствование способов профессионального мышления (например, учет нормативно-правового контекста) и при принятии решений (моральная ответственность при выполнении профессиональных (в том числе силовых) действий) и т. д.

В целом личностно ориентированные стратегии повышения квалификации помогают выработать собственное отношение к ценностям, принципам и способам правоохранительной деятельности. Это непосредственно влияет на совершенствование культуры профессионального мышления: от зарождения положительного отношения к профессиональным ценностям до практического освоения адекватных и приемлемых для сотрудника полиции способов деятельности.

Библиографический список

1. Ильиных Л.А., Гузанов Б.Н., Вайнштейн М.Л. Сущность понятия «культура профессионального мышления» с позиций культурно-исторического подхода. *Образование и наука. Известия УрО РАО.* 2004; № 5 (29): 24 – 33.
2. Матвеева О.С., Найн А.Я. Моделирование процесса развития культуры профессионального мышления студентов. *Сибирский педагогический журнал.* 2010; № 4: 102 – 108.
3. Тахохов Б.А. Методологическая основа формирования культуры профессионального мышления педагога. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; Т. 6, № 1 (18): 206 – 209.
4. Беседа И.И. Особенности сущности правовой культуры сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. *Философия права.* 2019; № 3 (90): 27 – 32.
5. Арамисов А.А. Организация повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел в аспекте развития профессиональной культуры. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2019; № 2 (39): 86 – 92.
6. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2016; № 2 (106): 30 – 35.
7. Мухачева Е.В. Моделирование содержания повышения квалификации на основе интеграции личностно ориентированной и профессионально ориентированной стратегий. *Ежегодник финно-угорских исследований.* 2015; № 2: 121 – 125.
8. Анимоков И.К. Направленность коуч-технологии на развитие успешности профессиональной деятельности сотрудников полиции *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2020; № 4 (45): 69 – 78.
9. Теппеев А.А. Роль дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД Российской Федерации в повышении у них культуры выстраивания доверительных отношений с населением. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2020; № 2 (43): 108 – 117.

References

1. Il'inyh L.A., Guzanov B.N., Vajnshtejn M.L. Suschnost' ponyatiya «kul'tura professional'nogo myshleniya» s pozicij kul'turno-istoricheskogo podhoda. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO.* 2004; № 5 (29): 24 – 33.
2. Matveeva O.S., Najn A.Ya. Modelirovanie processa razvitiya kul'tury professional'nogo myshleniya studentov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 4: 102 – 108.
3. Tahohov B.A. Metodologicheskaya osnova formirovaniya kul'tury professional'nogo myshleniya pedagoga. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; T. 6, № 1 (18): 206 – 209.
4. Beseda I.I. Osobennosti suschnosti pravovoj kul'tury sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Filosofiya prava.* 2019; № 3 (90): 27 – 32.
5. Aramisov A.A. Organizaciya povysheniya kvalifikacii sotrudnikov organov vnutrennih del v aspekte razvitiya professional'noj kul'tury. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2019; № 2 (39): 86 – 92.
6. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayuschee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskih obrazovatel'nyh modelej. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 2 (106): 30 – 35.
7. Muhacheva E.V. Modelirovanie soderzhaniya povysheniya kvalifikacii na osnove integracii lichnostno orientirovannoj i professional'no orientirovannoj strategij. *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij.* 2015; № 2: 121 – 125.
8. Animokov I.K. Napravlennost' kouch-tehnologii na razvitie uspeshnosti professional'noj deyatel'nosti sotrudnikov policii *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2020; № 4 (45): 69 – 78.
9. Teppeev A.A. Rol' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya sotrudnikov OVD Rossijskoj Federacii v povyshenii u nih kul'tury vystraivaniya doveritel'nyh otnoshenij s naseleniem. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2020; № 2 (43): 108 – 117.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 378.09 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-45-48

Kruglova M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Arts Department, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: marisha.krug@mail.ru*

PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO TEACHING MUSIC HISTORY. The relevance of the study is due to the presence of theoretical and methodological problems of teaching the music history in universities of culture and art, such as the lack of content and conceptual information, the methodical support of self-education as a leading trend of our time and the formation of an independent creative personality of a professional musician. Teaching the music history requires the creation of an internal connection between historical knowledge and musical and analytical experience, but such a connection in the minds of students is formed with difficulty in connection with dramatic changes in the world information system and the nature of perception and understanding of information in general. The purpose of the study is the specifics of applying a phenomenological approach in teaching the music history as one of the ways for students to master musical experience and go through the music history as something living and real. The methodological basis of the study was Waldorf pedagogy and the theory of R. Steiner, which allow you to acquire knowledge of the music history in the direct experience of musical and creative activity. The scientific novelty of the study is that the history of music is considered here as a subject reflecting the evolution of the consciousness of mankind. Thanks to the phenomenological approach, students not only gain knowledge of how music is created at one time or another, but also identify the internal connections between music and the time that give rise to it.

Key words: **music history, music education, Waldorf school, phenomenology, method, approach, teacher-musician.**

М.Г. Круглова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: marisha.krug@mail.ru*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ МУЗЫКИ

Актуальность исследования обусловлена наличием теоретических и методологических проблем преподавания истории музыки в вузах культуры и искусства, таких как недостаточность содержательно-концептуальной информации, методического обеспечения самообразования как ведущей тенденции современности и формирования самостоятельной творческой личности профессионального музыканта. Преподавание истории музыки требует создания внутренней связи между историческими знаниями и музыкально-аналитическим опытом, однако такая связь в сознании обучающихся формируется с трудом в связи с кардинальными изменениями мировой информационной системы и характера восприятия и осмысления информации в целом. Целью

исследования стала специфика применения феноменологического подхода в преподавании истории музыки как одного из способов освоения студентами музыкального опыта и переживания ими истории музыки как нечто живого и реального. Методологической основой исследования послужили вальдорфская педагогика и теория Р. Штайнера, позволяющие приобретать знания истории музыки в непосредственном опыте музыкально-творческой деятельности. Научная новизна исследования состоит в том, что история музыки рассматривается здесь как предмет, отражающий эволюцию сознания человечества. Благодаря феноменологическому подходу обучающиеся не только получают знания о том, какая музыка была создана в тот или иной период, но и выявляют внутренние связи между музыкой и породившим ее временем.

Ключевые слова: **история музыки, музыкальное образование, вальдорфская школа, феноменология, метод, подход, педагог-музыкант.**

Одним из эффективных методологических подходов к изучению истории музыки выступает феноменологический подход, соответствующий принципам обучения вальдорфской педагогической школы – альтернативной педагогической системы, основанной на антропософских представлениях. Она обладает своей спецификой, однако имеет серьезную научную и методологическую основу, которая обусловливает эффективность обучения. Кроме того, естественные связи между музыкой и историей, особенности содержания дисциплины предопределяют обращение к педагогическому подходу, основанному на всестороннем и системном рассмотрении феномена и создании "живого" общения с историей. В философии феноменология состоит в описании опыта познающего сознания и выделении в нём сущностных черт. Это философское направление адаптировано наукой и другими сферами человеческой мысли, включая музыкознание и педагогику [1].

Вальдорфская педагогическая система выработала особый ракурс изучения истории, который применим и в преподавании истории музыки. Этот ракурс будет представлен на примере изучения музыки ренессанса и характерных для этой эпохи изменений в музыкальном языке. Вальдорфская методология, адаптированная к истории музыки, также предполагает определенный способ слухового восприятия музыки в контексте феноменологии, который представляет собой творческую форму эстетического восприятия произведений и выделения в нём сущностных черт, отражающих уровень развития мышления [2].

Таким образом, в основу методологии преподавания истории музыки и данного исследования были положены принципы вальдорфского образования. Эта система сложилась в Германии в 1919 году и была предназначена для детей рабочих фабрики Вальдорф-Астория. Директор фабрики Эмиль Молт предложил Рудольфу Штайнеру стать педагогом-консультантом школы, и на первой лекции Штайнер заявил о необходимости всестороннего и личностно ориентированного образования [3, с. 383]. Педагогические принципы школы, сформулированные идеологом и разработчиком системы Рудольфом Штайнером, сфокусированы на идее о том, что преподавание должно соотноситься с индивидуальными особенностями каждого человека, и передача знаний должна иметь личностную ориентацию [4]. Вальдорфская школа вела совместное обучение, была открыта для всех, независимо от религии или пола и давала учителям возможность принимать педагогические решения при минимальном вмешательстве государства или экономических факторов.

Развивающе-психологическая перспектива, лежащая в основе учебной программы, основана на антропософских идеях Штайнера и сфокусирована на ученике как на личности в ее интеллектуально-духовном становлении. Физическое развитие рассматривается им как важное условие для здорового обучения [5]. Эпистемологическим фундаментом антропософии служит трактовка обучения как активного процесса взаимодействия мышления и восприятия, в результате чего происходит не накопление знаний и представлений, а стимулирование творческого проявления в построении знаний, чему способствует особая методика [там же].

В ходе обучения в качестве отправной точки используется опыт. Именно поэтому такие предметы эстетического блока, как музыка, живопись и т. д., а также ремесла всегда занимали важное место в программе вальдорфской школы [6, с. 25]. Одна из целей профессионального обучения среди прочего – воспитание умения самостоятельно структурировать факты, видеть тенденции и историческую взаимообусловленность бытия и мышления человечества [7]. Поскольку обучение рассматривается как нечто, выросшее из эмпирической связи с материалом, общий подход к преподаванию в рамках вальдорфской педагогики основан на практическом познании феноменов в их сущностном проявлении.

Главной идеей, лежащей в основе педагогического подхода Штайнера к изучению истории, является ее рассмотрение как процесса формирования человеческого "Я". По словам К. Линденберга, преподавание истории в школах Вальдорфа имеет целью понимание учащимися как нынешнего времени, так и того исторического процесса, который и привел нас к современным событиям [8, с. 214]. История изучается как биография человечества, а духовные проявления, такие как музыка и другие виды искусства, трактуются как признаки развивающегося и меняющегося самовыражающегося сознания. Эта точка зрения, ясно выраженная в трудах Рудольфа Штайнера, не нова: еще Гегель в своей "Феноменологии духа" рассматривал историю как эволюцию духа. История как самоорганизующийся самовыражающийся процесс предстает в трудах таких мыслителей и историков, как Эрнст Кассирер, Жан Гебсер или Уильям Ирвин Томпсон, а также философов постмодерна [9].

Изучение истории как образа развивающегося и меняющегося сознания открывает возможности для осмысления важных событий с точки зрения их причин и оснований, а также импульсов, обусловивших развитие и изменение сознания. В процессе изучения истории музыки и ее артефактов как отражений свойств сознания расширяется опыт осмысления этих отражений как определенных этапов эволюции мышления, поэтому эффективен именно феноменологический подход. Так же, как ребенок, подросток и взрослый все вместе живут в пожилом человеке, различные облики человеческого "Я" на разных этапах его формирования сосуществуют в многогранной личности, в которой активны и живы как прошлые, так и настоящие "Я" современного человека [10].

Эволюция человечества на протяжении веков сопровождалась появлением различных идей и их творческих выражений, и когда мы пересматриваем эти выражения сегодня, то можем снова актуализировать их таким образом, чтобы понять то, как они повлияли на формирование и развитие человеческого сознания. Для достижения этой цели особую значимость приобретает эстетическое измерение преподавания истории музыки. Благодаря эстетическому опыту студенты познают феномены музыкального искусства как эмоционально, так и интеллектуально, приобретая способность связывать идеи и их воплощения в произведениях искусства с историческим развитием и собственным сознанием. Благодаря "живому" общению с музыкальными явлениями в контексте их исторического становления у студентов появляется возможность установить связь между личным настоящим и культурным прошлым.

Каким образом можно применять такой подход в преподавании истории музыки? Можно ли не просто слушать музыку и постигать историю ее развития, а позволить истории проявить себя в музыкально-слуховом опыте? Вальдорфский принцип меняет отношения между музыкой и историей, помогая обнаружить новые ее аспекты, обусловленные взаимосвязью между идеями и событиями в области культуры и произведениями искусства. Однако в процессе освоения музыкальной литературы недостаточно внимания уделяется идеям и событиям, то есть контексту, который представляется самой интересной и важной частью дисциплины. Музыкальное произведение по вальдорфскому принципу можно рассматривать с различных точек зрения (социологической, технологической, культурологической и т. д.), чтобы понять роль и функции музыки в конкретный исторический период [11]. Прослушивание музыки с различных точек зрения позволяет войти в контакт с формой сознания, которое выражается в музыке, и углубить опыт познания музыкальных элементов в контексте изменений в историческом развитии общества.

Феноменологический подход наиболее эффективен при большой исторической дистанции от исследуемого материала. Он применяется в изучении как старинной, так и современной музыки, в том числе авангардной [12]. Так, например, современный человек, слушая ренессансную или барочную музыку, способен понять разницу и произошедшие в музыке двух эпох изменения. Поскольку маловероятна абсолютная идентичность между прошлым и настоящим, то более очевидной становится разница. Она проявляется во введении новых элементов музыкального языка и средств выразительности, которые в процессе прослушивания переживаются по-разному.

Релятивизм эстетических качеств музыки – первое основание феноменологического подхода. Вторым является экзистенциальное качество музыкальных элементов, которое придает, например, определенный интервал, тип фактуры или ритмическая фигура. Так, в эпоху раннего Средневековья абсолютные консонансы принимались как постоянное эмпирическое качество музыки того периода. Подобные свойства выявляются путем целенаправленной концентрации на самом феномене, в чем, собственно, и состоит рассматриваемый подход к изучению истории музыки – в постижении смысла произведения. Придерживаясь экзистенциальной связи между мышлением эпохи и его конкретными художественными проявлениями, можно постигать историю музыки в живом опыте творческого общения с произведениями искусства вместо того, чтобы пассивно "принимать" знания как «мертвые" конструкции.

При феноменологическом подходе к истории музыки отправной точкой познания служит опыт слухового восприятия процесса эволюции исторического сознания. Слушая музыку, обучающиеся фокусируются на качественных изменениях, таких как новый гармонический язык, новые интонации и виды метра и ритма, новые типы форм и фактуры и т. д., для того, чтобы задать вопрос: какой смысл несет этот музыкальный элемент, как он отражает эпоху, какую роль играет в истории музыки и каким образом преобразует сознание? Прослушивание музыки в результате становится глубоко личным переживанием, которое закрепляет абстрактные знания об исторических изменениях на эмоциональном уровне. Так на основе опыта эстетического восприятия развивается историческое сознание.

Феноменологический метод воссоздает связь между опытом восприятия и отраженным в произведении содержанием благодаря прослушиванию, которое можно назвать "восприятием-в-переживании". Исторические формы сознания оживают внутри личности, становясь ее частью, а прошлое превращается в настоящее, актуализируясь здесь и сейчас. Преподаватели истории музыки

ищут пути соединения непосредственности музыкального восприятия и исторического сознания, которое осваивается в процессе “восприятия-в-переживании”. Если рассматривать музыкальное произведение в качестве отправной точки для погружения в историю, задача педагога будет заключаться в том, чтобы преобразовать непосредственный опыт восприятия музыки студентами в осознание исторического прошлого.

Рассмотрим применение феноменологического метода на примере освоения музыки средневековья и ренессанса, отразившей заметные эстетические и культурные изменения в обществах двух исторических периодов. В XIII веке был достигнут новый уровень самосознания, нашедший отражение в таких областях культуры, искусства и философии, как гуманизм, теоретическая и эмпирическая наука, внимание к духовной жизни человека. В этот период преобладала вокальная музыка, которая воплощала смысловое содержание текста посредством выразительных человеческих эмоций. Каким же языком пользовалась музыка в тот период? Наиболее значимым и показательным элементом языка, чем любые другие, в то время стал интервал терции, который после периода преобладания октав, квинт и кварт начал использоваться как гармонический [13, с. 34–41].

Терция отныне становится центральным элементом музыки, и именно введение этого интервала дает толчок развитию гармонии европейской классической музыки. Она же делает возможным развитие тональности и музыкального языка в целом, который доминировал в музыке Европы с 1600 по 1900 гг. Изменение интонационной основы музыкального языка было связано, по мнению Рудольфа Штайнера, с “трансформацией чувства самого себя” – постепенным осознанием человеком самодостаточности и самоценности [14, с. 125]. Таким образом, эволюция музыкального языка, обозначенная введением терции, привела к формированию нового тематического материала, способного выражать широкий круг человеческих мыслей и переживаний, которые постепенно стали объектом внимания композиторов. Музыка таким образом выражала разные формы сознания, сложившиеся в разные культурно-исторические эпохи [15].

Чтобы пережить революцию, которая произошла в человеческих умах и настроениях в период ренессанса, целесообразно вслушаться в звучание терций в сравнении со средневековыми октавами, квинтами и квартами. Среди примеров, которые можно использовать на занятиях по истории музыки, могут быть “Quam pulchra es” Джона Данстейбла (1390–1453) и “Incarnatus est” из “Pange lingua” Жоскена Депре (1450–1521). В этих сочинениях терция становится неотъемлемой частью гармонической вертикали; в тексте при этом (написанном Фомой Аквинским) говорится о появлении Христа на земле благодаря деве Марии. Примечательно, что до и после части “Incarnatus est” у Депре преобладает строгий полифонический стиль в средневековой манере, а текст посвящен духу и воскрешению. Это говорит о том, что Депре сознательно использовал терцию как выразителя земных и человеческих переживаний в отличие от средневековых абсолютных и совершенных консонансов, символизировавших “мир горний”. Гомофонная фактура, основанная на терциях и трезвучиях, соответствует тексту, выражающему становление Бога-отца через Марию, родившую Иисуса-сына.

Таким образом, терция как основа нового гармонического языка становится феноменом, который осмысливается студентами по-новому, в контексте эволюции сознания, произошедшей в период ренессанса. Терция стала радикально новым элементом в музыке, поэтому ее можно воспринимать как признак исторической эволюции. Подобные “скачки” в развитии сознания происходили во второй половине XIX века (Вагнер и гармония позднего романтизма) [16] и в первой трети XX (Шёнберг и серийная додекафония). Ренессанс стал началом нового периода развития сознания, сопровождавшегося в музыке формированием новой гармонии, основанной на терции, которая, в свою очередь, выразила новые настроения, вызванные изменением сознания. Для определения чувственных качеств различных интервалов целесообразно прослушивать музыку хронологически близких или далеких периодов в их сравнении. Ведь эстетические качества музыки являются своего рода “идеями высшего порядка” (Ч. Моррисон), поскольку “эстетические свойства отражают отношения между субъектом и объектом, где слушатель постигает эстетические свойства музыки путем субъективных переживаний объективных свойств произведений” [17, с. 85].

Таким образом, в процессе исследования была достигнута основная цель работы –исследована специфика применения феноменологического подхода в преподавании истории музыки как одного из способов познания студентами истории музыки в живом и реальном опыте слухового “восприятия-в-переживании”. Новизна исследовательской работы состоит в том, что история музыки рассматривается здесь как предмет, отражающий эволюцию сознания человечества. Благодаря феноменологическому подходу обучающиеся не только получают знания о том, какая музыка была создана в тот или иной период, но и выявляют внутренние связи между музыкой и породившим ее временем.

Изучение истории музыки, таким образом, становится путешествием во времени, в котором студенты входят в различные режимы сознания, свойственные разным культурам и эпохам. Это возможно в процессе прослушивания музыки с точки зрения соответствий между элементами музыкального языка и свойствами сознания, которые обучающиеся обнаруживают в ходе освоения дисциплины. Такое творческое отношение к истории музыки повышает интерес студентов к предмету и вызывает их деятельное участие в его освоении.

Теоретическая значимость результатов работы состоит в рассмотрении процесса изучения музыки различных эпох с точки зрения освоения различных форм сознания, а эстетических качеств художественного произведения – как признаков эволюции мышления человечества, его взглядов и представлений о мире и человеке.

Результаты исследования могут найти применение в педагогической практике, в курсах истории музыки музыкально-исполнительских, музыковедческих и педагогических факультетов средних и высших учебных заведений культуры и искусства. Перспектива дальнейших исследований заключается в более глубоком теоретическом и опытно-экспериментальном исследовании феноменологического подхода в преподавании истории музыки и, возможно, других дисциплин музыкально-теоретического блока (гармонии, полифонии, музыкальной формы и анализа музыкальных произведений).

Библиографический список

1. Dahlin B., Hugo A., Østergaard E. Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*. 2008; № 44 (2): 93 – 121.
2. Приходовская Е.А. Специфика преподавания истории музыки в рамках гуманитарного направления высшей школы. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 3-2: 157 – 161.
3. Uhrmacher P.B. Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*. 1995; № 25 (4): 381 – 406.
4. Leber S. Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 113 – 127.
5. Schieren J. The concept of learning in Waldorf education. *RoSE – Research on Steiner Education*. 2012; № 3 (1): 63 – 74.
6. Leber S. Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 113 – 127.
7. Bergson H. *Matter and memory*. New York: Dover Publications, 2004.
8. Lindenberg C. Geschichtsunterricht in der Waldorfschule. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 225 – 239.
9. Deleuze G. *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press, 1994.
10. Deleuze G., Guattari F. *A thousand plateaus, capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
11. Eftestøl T. Den filosofiske tenkningens metamorfose. Steiner og Deleuze. *Steiner som filosof*. Oslo: Pax forlag, 2011: 34 – 57.
12. Переверзева М.В. Модульная форма в музыке и метод ее анализа. *Журнал Общества теории музыки.* 2013; № 2 (2): 152 – 178.
13. Goodall H. *The story of music*. London: Vintage Books, 2013.
14. Steiner R. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989.
15. Steiner R. *An outline of esoteric science*. New York: Anthroposophic Press, 1997.
16. Østergaard E. Darwin and Wagner: Evolution and aesthetic appreciation. *Journal of Aesthetic Education*. 2011; № 45 (2): 83 – 108.
17. Morrison C.D. Music listening as music making. *Journal of Aesthetic Education*. 2009; № 43 (1): 77 – 91.

References

1. Dahlin B., Hugo A., Østergaard E. Doing phenomenology in science education: A research review. *Studies in Science Education*. 2008; № 44 (2): 93 – 121.
2. Prihodovskaya E.A. Specifika prepodavaniya istorii muzyki v ramkah gumanitarnogo napravleniya vysshej shkoly. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 3-2: 157 – 161.
3. Uhrmacher P.B. Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*. 1995; № 25 (4): 381 – 406.
4. Leber S. Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 113 – 127.
5. Schieren J. The concept of learning in Waldorf education. *RoSE – Research on Steiner Education*. 2012; № 3 (1): 63 – 74.
6. Leber S. Zur Biographie und Pädagogik R. Steiners. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 113 – 127.
7. Bergson H. *Matter and memory*. New York: Dover Publications, 2004.
8. Lindenberg C. Geschichtsunterricht in der Waldorfschule. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985: 225 – 239.
9. Deleuze G. *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press, 1994.
10. Deleuze G., Guattari F. *A thousand plateaus, capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

11. Eftestøl T. Den filosofiske tenkningens metamorfose. Steiner og Deleuze. *Steiner som filosof*. Oslo: Pax forlag, 2011: 34 – 57.
12. Pereverzeva M.V. Modul'naya forma v muzyke i metod ee analiza. *Zhurnal Obschestva teorii muzyki*. 2013; № 2 (2): 152 – 178.
13. Goodall H. *The story of music*. London: Vintage Books, 2013.
14. Steiner R. *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989.
15. Steiner R. *An outline of esoteric science*. New York: Anthroposophic Press, 1997.
16. Østergaard E. Darwin and Wagner: Evolution and aesthetic appreciation. *Journal of Aesthetic Education*. 2011; № 45 (2): 83 – 108.
17. Morrison C.D. Music listening as music making. *Journal of Aesthetic Education*. 2009; № 43 (1): 77 – 91.

Статья поступила в редакцию 08.04.22

УДК 316.47 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-48-50

***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*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF SELF-REGULATION OF ACADEMIC SUCCESS. The research is aimed at developing and testing a program of psychological support for the emotional intelligence of a student in educational and professional activities. The subject of support is the awareness of information related to emotions, meanings, motivation, self-esteem, an integral structure of personality traits in the educational process. Awareness of this information makes it possible to concretize personal significance, personal meanings of educational activity and accompanying personal-corrective goals (zone of proximal development). The theoretical foundations of the study are the ideas of the psychology of meaning by D.A. Leontiev, the main provisions of the system-subject approach (E.A. Sergienko), the ideas of the psychology of the subject A.V. Brushlinsky, the psychology of behavior regulation (O.A. Konopkin, V.I. Morosanova and others), the psychology of coping behavior (T .L. Kryukova, R. Lasarus and others), modern theoretical and empirical studies of emotional intelligence (D.V. Ushakov, D.V. Lyusin, JDMayer, P. Salovey, D. Caruso). In the study, the psychotherapeutic process of understanding information related to emotions and meanings merged with personally significant external motives of educational activity is considered through reflection on the content of personal components of self-regulation (ideal and fact): self-esteem, goal-setting. the process of living the event, the result. The content of each personal component of self-regulation is characterized by a reference model (compared with the actual model of the student) and is a "material" for projection onto real situations of educational activity. Further, "work on the mistakes" in the ways of thinking was carried out. Achieving the goal of the process means determining the correlation of the individual and the ideal in each individual case, it makes it possible to contribute to the improvement of academic success, self-regulation of educational activities based on the formation of emotional intelligence.

Key words: **emotional intelligence, self-regulation of activity, academic success, psychological support of the student, awareness of information, motivation, self-esteem, the integral structure of personality traits in the educational process, goal setting.**

***Н.Ю. Литвинова,** канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОРА САМОРЕГУЛЯЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

Исследование направлено на разработку и апробацию программы психологического сопровождения эмоционального интеллекта студентов в образовательном процессе вуза. Предметом сопровождения выступает осознание информации, связанной с эмоциями, смыслами, мотивацией, самооценкой, целостной структурой черт личности в учебном процессе вуза. Это позволяет конкретизировать личностную значимость, личностные смыслы учебно-профессиональной деятельности и сопутствующие личностно-коррекционные цели (зона ближайшего развития). Теоретической основой исследования стали идеи психологии смысла Д.А. Леонтьева, 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. Lasarusи др.), современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso). В исследовании психотерапевтический процесс осознания информации, связанной с эмоциями и смыслами, слитыми с лично значимыми внешними мотивами учебной деятельности, рассмотрен через рефлексию содержания личностных компонентов саморегуляции (идеал и факт): самооценки, целеполагания. процесса проживания событийности, результата. Содержание каждого личностного компонента саморегуляции характеризовалось через сопоставление эталонной и фактической моделей с последующей «работой над ошибками» в способах мышления. Такой подход в каждом конкретном случае позволял содействовать улучшению академической успешности, саморегуляции учебной деятельности на базе коррекции и формирования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: **эмоциональный интеллект, саморегуляция деятельности, академическая успешность, психологическое сопровождение обучающегося, осознание информации, мотивация, самооценка, целостная структура черт личности в учебном процессе, целеполагание.**

Актуальность темы исследования определяется возрастающим интересом в современной психологической науке к роли конструкта эмоционального интеллекта для достижения успешности в различных аспектах жизнедеятельности человека. Под «эмоциональным интеллектом» в современной психологии понимается сложное интегративное образование: совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, осознание, понимание и регуляция собственных эмоций и эмоций окружающих [1].

В нашем исследовании изучалась роль конструкта эмоционального интеллекта для достижения высокого уровня выраженности академической успешности через регуляцию и саморегуляцию личности в учебно-профессиональной деятельности. Практическая ценность эмоционального интеллекта в процессе саморегуляции учебной деятельности проявляется в части осознания обучающимся возможности развивать и реализовывать мотивацию учебной деятельности.

Теоретической основой исследования являются концептуальные положения эмоционального интеллекта в отечественной науке (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко, И.Н. Андреева, А.С. Петровская), а также работы прикладного характера (М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, И.А. Егоров, О.В. Белоконь, Т.А. Панкова и др.) [2; 3].

Отечественные исследователи учитывают зарубежные теоретические модели понимания феномена эмоционального интеллекта (изучается с 1990 г), к которым относятся смешанные модели (эмоциональный интеллект понимается как отличный от когнитивных способностей, R. Bar-On, D. Goleman, K.V. Petrides и др.) и модели способностей (J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso). В модели способностей эмоциональный интеллект понимается как измеряемая способность личности определять эмоции, интерпретировать значение эмоций, а также продуктивно использовать их для оптимального мышления и решения проблем [2; 3].

В заключение многих исследований научно-методического, практическо-прикладного уровня подчеркивается социальная востребованность психологических технологий, целенаправленно формирующих эмоциональный интеллект обучающихся. При этом указывается на взаимосвязь эмоционального интеллекта обучающихся с академической успешностью, возможностями личностной и профессиональной самореализации [1; 4; 5].

Цель исследования. Разработать технологию психологического сопровождения эмоционального интеллекта студентов вуза.

Задачи исследования.

1. Обобщить результаты доступных в информационно-аналитической системе практических исследований роли эмоционального интеллекта для достижения академической успешности в учебно-профессиональной деятельности.

2. Предложить научно обоснованную авторскую технологию психологического сопровождения эмоционального интеллекта студентов вуза.

При реализации первой задачи, связанной с исследованиями отечественных психологов, были выявлены взаимосвязи уровней выраженности компонентов эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, эмоциональная самомотивация, знание об эмоциях других, способность управлять собственными эмоциями и эмоциями других, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект) и академической успеваемости в студенческом возрасте [1; 4; 5; 6].

Установлена неоднозначность корреляционных взаимосвязей (не всегда высокий уровень выраженности эмоционального интеллекта соотносится с высокими достижениями в учебном процессе (О.В. Катомина, 2017 г., эмпирическая база: студенты – менеджеры)).

Исследование Елькиной И.Ю. (2020 г.) показало, что большинство студентов-психологов имеют средний и высокий уровни эмоционального интеллекта, при этом показаны положительные корреляции между самооценкой студентов и таких граней эмоционального интеллекта, как понимание чужих и своих эмоций, управление своими эмоциями. Исследователи Т.В. Гудкова, Т.Н. Кондратьев пришли к выводу о том, что для студентов медицинских вузов характерны средний и высокий уровни выраженности эмоционального интеллекта, а для студентов педагогических вузов – средний уровень его выраженности.

Мещерякова И.Н. в диссертационном исследовании доказывает целесообразность создания психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта студентов-психологов: анализ особенностей эмоционального интеллекта студентов-психологов (трехкомпонентная структура эмоционального интеллекта, включающая личностно-профессиональные качества); разработка и реализация модели развития эмоционального интеллекта.

Под моделью развития эмоционального интеллекта студентов автор понимает проведение групповых занятий с использованием активных методов обучения с целью создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими путей решения собственных психологических проблем.

Анализ результатов доступных исследований по рассматриваемой теме и результаты собственных исследований привели нас к следующим выводам [1; 4; 5; 6; 7]:

1. Мы согласны с авторами исследований, подчеркивающими, что факторами для успешного обучения студентов выступают не только когнитивные способности, но и уровень эмоционального интеллекта.
2. Студенты с более высоким уровнем эмоционального интеллекта успешнее в учебном процессе.
3. Каждая эмпирическая база (выборочная совокупность испытуемых) характеризуется специфической иерархией структурных компонентов эмоционального интеллекта и уровня их выраженности (Т.В. Гудкова, Т.Н. Кондратьев, 2015 г.; И.Ю. Елькиной и др.). Поэтому при рассмотрении проблемы формирования эмоционального интеллекта студентов необходимо использовать индивидуальный подход.
4. Развитие эмоционального интеллекта в вузах позволяет совершенствовать познавательную сферу личности студентов (интеллект, креативность), обеспечивать впоследствии их профессиональный успех.
5. Студенческий возраст является благоприятным периодом для развития эмоционального интеллекта.
6. В рассматриваемых исследованиях не раскрывается суть влияния психологического механизма эмоционального интеллекта как психологического фактора саморегуляции на академическую успешность.

Реализация второй задачи исследования подводит нас к осознанию необходимости целенаправленно формировать эмоциональный интеллект обучающихся как важнейший психологический фактор саморегуляции учебной деятельности и достижения академической успешности.

В связи с вышесказанным становится актуальной проблема разработки технологии психологического сопровождения эмоционального интеллекта студентов вуза.

По нашему мнению, суть влияния психологического механизма эмоционального интеллекта осуществляется в процессе осознания собственных возможностей регуляции учебно-профессиональной деятельности обучающегося (проявление эмоционального интеллекта) и позволяет ему открыть содержание эмоциональных и смысловых компонентов деятельности: знак эмоции, его интенсивность, указывающую на степень удовлетворенности значимой потребности, и личностный смысл, содержащийся в ней.

Для реализации психолого-педагогической цели – целенаправленно формировать эмоциональный интеллект обучающихся – необходимо обеспечить в процессе психологического сопровождения обучающегося осознание информации, связанной с эмоциями и смыслами, сопровождающими проявления мотивации, самооценки, целостной структуры черт личности в учебном процессе. Осознание этой информации позволит конкретизировать личностную значимость, личностные смыслы учебной деятельности и сопутствующие личностно-коррекционные цели (зона ближайшего развития). Таким образом, мотивация, самооценка, целостная структура черт личности, определяющие успешность учебного процесса, станут наполненными осознанными инструкциями к совладанию с трудностями в нем.

Для психолого-педагогического обеспечения процесса психологического сопровождения обучающегося использованы теоретические идеи психологии смысла Д.А. Леонтьева, 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. Lasarusi др.), современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, J.D. Mayer, P. Salovey, Д. Caruso) [8; 9].

Мы рассматриваем психотерапевтический процесс осознания информации, связанной с эмоциями и смыслами, слитыми с лично значимыми внешними мотивами учебной деятельности, через рефлексию содержания личностных компонентов саморегуляции (идеал и факт): самооценки, целеполагания. процесса проживания событийности, результата.

Рефлексия проявления самооценки студента направлена на анализ его представлений о собственных смыслах в учебной деятельности соответственно целям и задачам. Вектор диалога с обучающимся нацелен на исследование интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной успешности, уровень притязаний, уверенность в учебном процессе.

Ресурс психокоррекционной работы: вербализация эмоций неуверенности (неуспеха); рефлексия информации, исходящей от эмоций; создание ситуаций успеха для трансформации знака эмоций, осознание степени ответственности студента в учебном процессе и реализацию зоны ближайшего развития. Таким образом формируется эмоциональная осведомленность обучающегося и ближайшие личностно-коррекционные задачи.

Рефлексия целеполагания учебно-профессиональной деятельности направлена на исследование особенностей исходной мотивации (которая привела к вербализации и осознанию цели): осмысленности, погруженности в процесс познания (жажды знаний), направленности на временную перспективу, общественно полезной значимости.

Ресурс психокоррекционной работы: построение модели желаемого профессионального будущего (ближайшего и перспективного); рефлексия информации, исходящей от проявляющихся в процессе сопровождения эмоций; формирование позитивной коннотации информации, исходящей от эмоций; анализ роли изучаемых дисциплин в будущей профессиональной деятельности и личностном росте. Таким образом формируется эмоциональная самомотивация, знания об эмоциях других людей, управление собственными эмоциями. В части смысловой сферы личности вырабатывается осознанность четкости цели профессиональной деятельности.

Рефлексия процесса проживания событийности направлена на исследование особенностей восприятия и переживания процесса учебно-профессиональной деятельности. Отслеживается наличие заинтересованности, позитивной эмоциональной наполненности, смыслов морально-нравственного и профессионального обогащения личности.

Ресурсом коррекционной работы выступают неосознанные интересы обучающегося, успешность выполнения заданий и деятельности в целом, общие способности, свойства личности, определяющие своеобразие специальных способностей. Также важны значимые прижизненно приобретенные качества самооценки и уровни сформированности интеллектуальной сферы, компенсирующие особенности темперамента и коммуникативных качеств студентов. Внимание уделяется уровням выраженности общей эмоциональности, социальной пластичности, предметного и социального темпов, общей активности.

В итоге работы на этом этапе происходит усиление эмоциональной осведомленности, самомотивации, знаний об эмоциях других людей, управления собственными эмоциями. Проявляется осознанность личностной значимости и смыслов учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, в работе предложена технология психологического сопровождения эмоционального интеллекта студентов вуза. В настоящее время технология проходит апробацию в рамках практического исследования.

Предложенная модель психологического сопровождения обучающегося в учебно-профессиональной деятельности способствует повышению его общего уровня саморегуляции, академической успешности через формирование эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Мещерякова И.Н. *Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Курск, 2011.
2. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2011.
3. Андреева И.Н. *Азбука эмоционального интеллекта*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2012.
4. Запорожцевой Г.В., Шолтоян Ю.О., Васильченко А.Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью. *Общество, социология, психология, педагогика*. 2021; № 6: 67 – 76.
5. Елькина И.Ю. Эмоциональный интеллект студентов и его взаимосвязь с самооценкой. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2020; № 4: 49 – 52.
6. Гудкова Т.В., Кондратьев Т.Н. Особенности эмоционального интеллекта студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах. *Медицина и образование в Сибири*. 2015; № 5: 7.
7. Литвинова Н.Ю. *Личностно-регуляторные факторы усвоения иностранного языка в заочном вузе*. Казань, 2001.
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
9. Зобков А.В., Турчин А.С. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.

References

1. Mescheryakova I.N. *Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov-psihologov v processe obucheniya v vuze.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Kursk, 2011.
2. Andreeva I.N. *`Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii.* Novopolock: Polockij gosudarstvennyj universitet, 2011.
3. Andreeva I.N. *Azbuka `emocional'nogo intellekta.* Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2012.
4. Zaporozhcevoj G.V., Sholtoyan Yu.O., Vasil'chenko A.Yu. Vzaimosvyaz' `emocional'nogo intellekta s akademicheskoj uspevaemost'yu. *Obschestvo, sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2021; № 6: 67 – 76.
5. El'kina I.Yu. `Emocional'nyj intellekt studentov i ego vzaimosvyaz' s samoocenkoj. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020; № 4: 49 – 52.
6. Gudkova T.V., Kondrat'ev T.N. Osobennosti `emocional'nogo intellekta studentov, obuchayuschihsya v medicinskom i pedagogicheskom vuzah. *Medicina i obrazovanie v Sibiri*. 2015; № 5: 7.
7. Litvinova N.Yu. *Lichnostno-regulyatornye faktory usvoeniya inostrannogo yazyka v zaochnom vuze*. Kazan', 2001.
8. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
9. Zobkov A.V., Turchin A.S. *Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti.* Vladimir – Ivanovo, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 316.47 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-50-53

***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

THE RELATIONSHIP OF THE EMOTIONAL, SUBJECTIVE AND PSYCHOLOGICAL IN THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF PERSONAL WELL-BEING. An understanding of the psychological phenomenon of the well-being of a person in life (personal and social contexts are considered) is proposed, consisting of three levels (emotional, subjective and psychological) and including the corresponding structural personal-regulatory (emotional well-being: adequate self-esteem, collectivistic motivation; subjective and psychological well-being: positive attitude towards oneself and others; planning, modeling, programming, autonomy (independence); flexibility (plasticity), striving for personal growth; cooperation; evaluation of results). The formation of emotional well-being is the basis for its subjective and psychological well-being. The level of emotional well-being performs the function of an emotional positive dominant that disposes a person to move "in the direction of well-being." Subjective well-being performs a regulatory function through the reflection of the goals and conditions of activity (life activity) external and internal. We understand the function of the psychological level of the phenomenon of well-being as the level of formation of self-regulation of the individual in activity (life activity). The results of empirical research and psychotherapeutic practice have confirmed the idea that the psychological support of the problem of the client's well-being, it is rational to start with work on the emotional component, because physical, emotional comfort and positive thinking (as a habit) are a resource for the formation of the subjective (reflection of conditions, opportunities, abilities, choices) and psychological (realization of goals through the resource of personal properties at the activity level).

Key words: **emotional well-being, subjective well-being, psychological well-being, self-esteem, collectivistic motivation, reflection, self-regulation, psychological comfort, satisfaction, positive emotions, positive thinking.**

***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, СУБЪЕКТИВНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО В СТРУКТУРЕ ФЕНОМЕНА БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Предложено понимание психологического феномена благополучия личности в жизнедеятельности (рассмотрены личностный и социальный контексты), состоящего из трех уровней (эмоционального, субъективного и психологического) и включающего соответствующие структурные личностно-регуляционные компоненты (эмоциональное благополучие: адекватная самооценка, коллективистическая мотивация; субъективное и психологическое благополучие: позитивное отношение к себе и другим; планирование, моделирование, программирование, автономность (самостоятельность); гибкость (пластичность), стремление к личностному росту; сотрудничество; оценка результатов). Основой для субъективного и психологического благополучия является сформированность эмоционального начала. Уровень эмоционального благополучия выполняет функцию эмоциональной позитивной доминанты, располагающей личность к движению «в сторону благополучия». Субъективное благополучие выполняет регулирующую функцию через рефлексию целей и условий деятельности (жизнедеятельности) внешних и внутренних составляющих. Функцию психологического уровня феномена благополучия мы понимаем как уровень сформированности саморегуляции личности в деятельности (жизнедеятельности). Результаты эмпирического исследования и психотерапевтической практики подтвердили идею о том, что психологическое сопровождение проблемы благополучия клиента рационально начинать с работы над эмоциональной составляющей, т. к. физический, эмоциональный комфорт и позитивное мышление (как привычка) являются ресурсом для формирования субъективного (рефлексия условий, возможностей, способностей, выборов) и психологического (реализация целей через ресурс личностных свойств на деятельностном уровне).

Ключевые слова: **эмоциональное благополучие, субъективное благополучие, психологическое благополучие, самооценка, коллективистическая мотивация, рефлексия, саморегуляция, психологический комфорт, удовлетворенность, позитивные эмоции, позитивное мышление.**

Актуальность проблемы субъективного благополучия личности значимо возрастает в настоящее время. Имеется множество научно-практических исследований, направленных на поиски психологических факторов и закономерностей субъективного благополучия.

Понятие субъективного благополучия появилось в психологии в 1960–1970-е гг. в связи с необходимостью эмпирических исследований проблемы счастья. Это была довольно сложная задача для научного исследования, т. к. предмет психологических измерений был очень абстрактным [1; 2; 3]. Понимание счастья отождествлялось с субъективной самооценкой человека, о том, насколько он счастлив (первая обобщающая работа относится к 1984 г., исследования в этом направлении многочисленны).

Первые научные исследования субъективного благополучия относятся к гедонистическому подходу, где предметом измерения стало «переживание счастья», или субъективного благополучия человека, отождествляемое с достижением удовольствия и избегания неудовольствия (в том числе удовольствия от достижения значимых целей [1; 2; 3]. Следует отметить, что понятие субъективного благополучия и психологического в гедонистическом подходе рассматриваются через предлог «или».

Констатация факта существования разных картин восприятия счастья (не всякое удовольствие есть счастье) привело к разделению в исследованиях конструктов гедонистического благополучия (гедонии, связанной с пассивным состоянием удовольствия) и эвдемонического благополучия (эвдемонии, процветания, позитивного функционирования, активной и осмысленной жизни) [4].

Эвдомонистический подход связан с гуманистической психологией (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Рифф, Е. Деси, Р. Риан и др.) и рассматривает психологическое благополучие как «полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Особое внимание исследователи уделяют чувству ценности и смыслу деятельности. Отметим, что в эвдомонистическом подходе понятие субъективного благополучия «поглощается» понятием психологического.

В практике исследований феномена субъективного благополучия индикаторы гедонии и эвдемонии, как правило, смешаны. По этой причине традиционно

выделяют: 1) объективистские подходы в терминах личностных переменных, отражающих уровень психологического и социального благополучия, связывающих счастье со степенью реализации человеческого потенциала (К. Рифф, К. Кейес), 2) субъективистские подходы, отождествляющие счастье с субъективным ощущением (Э. Динер, Д. Майерс, М. Селигман), 3) немногочисленные работы, связывающие субъективное переживание счастья с его бытийно-смысловыми основаниями (Р. Эммонс, Л. Кинг) [5; 6].

В отечественной психологии благополучие понимается как становление личности субъектом собственной жизни. В этой связи следует отметить, что практика формирования благополучия направлена на анализ совладающего поведения (событий, не приводящих к получению удовольствия, но способствующих достижению субъективного благополучия в связи с осознанием человеком своих потребностей, смыслов, жизненных целей). Акцент делается на аспектах удовлетворенности жизнью и личностном росте [5; 7].

Для измерения субъективного благополучия в настоящее время разработаны три группы методик (шкалы – комбинации индикаторов позитивных и негативных эмоций, шкалы, направленные на симптомы благополучия и характеристики психологических процессов, шкалы качества жизни). Эти методики могут быть преимущественно полезными в прикладных исследованиях или при проверке разных видов валидности, т. к. в них смешаны характеристики качества жизни и удовлетворенности ей, а также симптомы благополучия и свойства личности, обеспечивающие его [8], все это создает проблемы с теоретической интерпретацией полученных результатов.

В русле вышеобозначенных подходов проблема субъективного благополучия активно изучалась следующими исследователями: Бахаревой Н.К., Ворониной А.В., Дубовик Ю.Б., Елисеевой О.А., Шамионовым Р.М., Бочаровой Е.Е. и другими. Среди зарубежных исследователей большой вклад в изучение субъективного благополучия внесли Аргайл М., Селигман М., Динер Э. и другие ученые.

Анализируя существующие доступные исследования психологического феномена благополучия, можно сделать следующие выводы.

1. Единое общепризнанное определение понятия «психологическое благополучие» не сформировано, нет четкой позиции относительно его структурных компонентов и иерархии уровней (эмоционального, субъективного и психологического) в психологическом феномене благополучия. Не представляется возможным выделить единую структурно-уровневую модель психологического феномена благополучия. Причиной этому является разрозненность характера исследований (в соответствии с предпочтениями тех или иных направлений и подходов). Так, например, авторы выделяют социальный, личностный, индивидный уровни (Дубовик Ю.Д.); уровень психосоматического здоровья, социальной адаптации, психического и психологического здоровья (Воронина А.В.). Аналогичная картина наблюдается в выделении структурных компонентов от 2 до 5: эмоциональный компонет и когнитивный (Куликов Л.В.); удовлетворенность потребностей, оценка происходящих событий, оценка собственных отношений, смысловые определения профессиональной и житейской сфер (Шамионов Р.М.). Таким образом, перечислить и привести к общему знаменателю существующие авторские точки зрения по этому вопросу достаточно проблематично.

Исследователи сходятся во мнении о том, что благополучие как психологический феномен характеризует область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности.

2. Авторы используют следующие термины и варианты их соотношения в контексте исследований: эмоциональное благополучие, субъективное и психологическое рассматривают как синонимы (Брадбурн Н., Панина Е.Н., Бочарова Е.Е.), эмоциональное благополучие как компонент субъективного, субъективное благополучие как компонент психологического, при этом отождествляют эмоциональное благополучие и субъективное (Динер Э., Рифф, К., Созонтов А.Е., Шамионов Р.М., Пучкова Г.Л. и др.). Психологическое благополучие рассматривается как компонент субъективного. Эти подходы объединяет общий смысл, связанный с поиском условий удовлетворенности и «пусковых психологических механизмов» самореализации личности на психофизиологическом, социальном и личностном уровнях.

3. В изучении проблемы субъективного благополучия выделяются две позиции: внутренняя (осознанность личности) и внешняя (условия как возможность повышения уровня благополучия. Процесс достижения субъективного благополучия происходит в результате воздействия различных факторов: субъективных и объективных (Аргайл М., Динер Э., Эммонс Р., Джидарьян И.А., Куликов Л.В., Соколова М.В. и др.). Следовательно, феномен субъективного благополучия в первую очередь связан не столько с потребностями и их реализацией, а с субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и самому себе [7; 8; 9]. По нашему мнению, в этом контексте очевидна регулирующая функция субъективного благополучия при движении к психологическому его уровню (регулирующую функцию субъективного благополучия признает большинство авторов). Регулирующую функцию субъективного благополучия мы понимаем через рефлексию целей и условий деятельности (жизнедеятельности) – внешних и внутренних. Функция психологического уровня феномена благополучия нами рассматривается как уровень сформированности саморегуляции личности в деятельности (жизнедеятельности).

В поиске «истины» о соотношении эмоционального, субъективного и психологического, а также памятуя о воздействии субъективных и объективных факторов на этот процесс, важно помнить, что эффективность любой деятельности, в том числе и формирование субъективного и психологического благополучия личности, во многом зависима от эмоций как психологического феномена.

Большинство исследователей эмоций обращаются к проблеме эмоционального благополучия. Установлено, что эмоции принимают активное участие в деятельности субъекта и при этом не отождествляются с мотивацией, но представляют собой итоговую, результативную форму ее существования, не отражающую всех тех процессов, которые подготавливают и определяют появление эмоциональных оценок и побуждений (В.К. Вилюнас). П.В. Симонов определил, что «гиппокамп моделирует активность исполнительных эмоциональных центров», но не является структурой исполнительного аппарата эмоций – это основное связующее звено между корой и нервными механизмами эмоций [10].

Роли влияния эмоций в жизнедеятельности человека, начиная с раннего возраста, уделяется большое внимание в современных научно-практических исследованиях, и это отражается в многочисленных разработанных развивающих программах личности ребенка, имеющих в качестве приоритетной цели развитие эмоционального благополучия.

В исследованиях о развивающих программах говорится о значимости психологического комфорта, позитивной эмоциональной насыщенности, удовлетворенности деятельностью, в которую ребенок включен, и жизнедеятельностью в целом (качество детско-родительских отношений). Авторы исследований подчеркивают, что вышеуказанные личностные свойства ребенка важны для гармоничного становления личности и для возможности формирования благополучия в старших (взрослых) возрастах (субъективного и психологического как удовлетворенности внутренними и внешними условиями и возможности самореализации в них).

Также в рассматриваемых исследованиях речь идет об эмоциональном благополучии ребенка (как, впрочем, и взрослого человека) как основе эмоционального интеллекта, проявляющего себя в старших (взрослых) возрастах.

Эмоциональный интеллект (проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта с широким спектром зависимых переменных изучается с 1990 г.) проявляется в способности понимать и принимать содержание эмоций, как собственных, так и других людей, далее на этой основе регулировать свое поведение и направлять потенциал психических ресурсов к успешности и результативности.

Таким образом, из анализа рассматриваемых работ очевидно, что эмоциональное благополучие – это базис для развития эмоционального интеллекта, который, в свою очередь, является основой для субъективного и психологического благополучия.

Субъективное благополучие понимается нами как этап формирования удовлетворенности условиями для самореализации личности, связанный с рефлексией равновесия внутренних и внешних условий (построение психоэмоционального конструкта «равновесия» – регулирующая функция).

Психологическое благополучие понимается нами как этап реализации на поведенческом уровне конструкта «равновесие» через свойства личности: позитивное отношение к себе и другим; планирование, моделирование, программирование, автономность (самостоятельность); гибкость (пластичность), стремление к личностному росту; сотрудничество; оценка результатов с последующей коррекцией –саморегулирующая функция.

Таким образом, актуальность исследования заключается в выявлении взаимосвязи между эмоциональным, субъективным и психологическим благополучием как особой закономерной последовательности, формирующейся в жизнедеятельности человека.

Мы считаем, что основой психологического феномена благополучия жизнедеятельности взрослого человека (на психофизиологическом, личностном и социальных уровнях) является позитивная эмоциональная доминанта (эмоциональное благополучие) личности (адекватная самооценка, коллективистическая мотивация, позитивное отношение к себе, другим, жизнедеятельности в целом – своего рода корреляты психологического комфорта, позитивной эмоциональной насыщенности, удовлетворенности жизнедеятельностью в целом). Наличие позитивной эмоциональной доминанты личности активизирует регулирующую функцию субъективного (уровень рефлексии целеполагания) и саморегулирующую психологического (уровень поведенческой реализации цели через высокий и выше среднего уровни выраженности саморегуляции) уровней благополучия [11; 12; 13].

Цель исследования: выявить взаимосвязь между эмоциональным благополучием, проявляющимся через адекватную самооценку, коллективистическую мотивацию, субъективным и психологическим (высокий и выше среднего уровни саморегуляции) благополучием.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования.

2. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи между эмоциональным благополучием, проявляющимся через адекватную самооценку, коллективистическую мотивацию, и высоким уровнем саморегуляции как синификатора субъективного и психологического благополучия.

Методология исследования: научно-практические исследования проблемы субъективного благополучия: Бахарева Н.К., Щамионов Р.М., Дубовик Ю.Б., Бочарова Е.Е., Пучкова Л.Г., Куликов Л.В, Динер Э., Аргайл М. и др. Научно-практи-

ческие исследования регуляции и саморегуляции деятельности: О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, О.В. Дашкевич, В.А. Зобков, А.В. Зобков и др.

Для исследования актуальных уровней выраженности эмоционального (адекватность самооценки, коллективистическая мотивация), субъективного и психологического (высокий и выше среднего уровни саморегуляции) благополучия были использованы: Мотивационный самооценочный опросник (МСО) Зобкова В.А., опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) Моросановой В.И., опросник «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Леонтьева Д.А., 16PF, Р. Кеттелла, Опросник «Шкала субъективного благополучия» Рукавишникова А.А.

Эмпирическая база исследования: студенты-психологи очно-заочной формы обучения, третьего года обучения, 12 женщин (25–48 лет).

Анализ результатов исследования доминирующей мотивации и типа самооценки испытуемых (МСО Зобкова В.А.) показал, что для них характерен чрезмерно высокий уровень коллективистской мотивации 90 ± 12 (норма 67). Этот факт указывает на такую мотивационную характеристику испытуемых, как перфекционизм (запрет на ошибки, переживания из-за сравнения собственных достижений с таковыми товарищей по группе, в том случае если последние в той или иной степени лучше). Результаты по шкалам, измеряющим тенденции выраженности самооценки, указывают на ее несформированность с тенденцией к занижению: Х2- 32 ± 17, Х3- 29 ± 16. На основании этих результатов можно предположить, что испытуемые не осведомлены о собственных ресурсах (способностях) личности и не развивают себя в этом направлении.

При исследовании индивидуального стиля саморегуляции деятельности (ССПМ Моросановой В.И.) выявлено, что детерминанты индивидуального стиля саморегуляции деятельности испытуемых по уровню выраженности располагаются в диапазоне хорошей нормы («Планирование» -5 ± 1,3; «Моделирование» -5,8 ± 1,6; «Программирование» -5,9 ± 1,6; «Оценка результатов» -6,1 ± 1,1; «Общий уровень саморегуляции» -30 ± 5). Профиль индивидуального стиля саморегуляции деятельности испытуемых указывает на первостепенное для них значение показателя «Оценка результатов», что свидетельствует об отсутствии качественной рефлексии планирования, ограничении проявления креативности и спонтанности в учебно-профессиональной деятельности, о шаблонности на уровне исполнения домашних заданий и учебных поручений преподавателя. Вместе с тем следует отметить, что личностные ресурсы «Гибкость» (5,6 ± 2,4) и «Самостоятельность» (5,5 ± 3,2) находятся по уровню выраженности в диапазоне хорошей нормы.

При исследовании смысложизненных ориентаций (СЖО, Леонтьева Д.А.) при том, что основной массив результатов располагается диапазоне нормы, установлено: доминирующей смысложизненной ориентацией (СЖО) испытуемых является «Цель жизни» (36 ± 4,6),на втором месте по значимости для испытуемых расположились СЖО «Процесс жизни» (30 ± 8,2) и «ЛК-Ж» (30 ± 12), на третье место испытуемые поставили СЖО «Результат жизни» (27 ± 6,3), на последнем месте в рангах СЖО расположилась СЖО «ЛК-Я» (22 ± 5,5).Общий уровень удовлетворенности жизнедеятельностью испытуемых находится также в диапазоне нормы.

Следует отметить, что такие ранги СЖО подтверждают результаты, полученные по МСО Зобкова В.А., ССПМ Моросановой В.И.: отсутствует качественная рефлексия цели жизни и проживаемых событий по причине отсутствия представленности в этом процессе самооценки. Соответственно, самооценка проявлена с тенденцией к занижению.

Результаты 16 PF, Р. Кеттелла указали на тенденции высоких уровней выраженности факторов «B», «C», «Q1» (7 ± 2); на тенденции низких уровней – «L», «I» (6 ± 3); «N» (4 ± 1).

На основании анализа вышеуказанных данных можно предположить, что на уровне внешнего проявления испытуемые выглядят уверенными, самодостаточными, а во внутреннем плане переживаний проявляются конфликты, основанные на ранимости, недоверия к окружающим, дефиците эмоционального интеллекта.

При исследовании субъективного благополучия испытуемых (опросник «Шкала субъективного благополучия» Рукавишникова А.А.) выявлен средний уровень выраженности (5,5 ± 2,9).

Таким образом, субъективное благополучие испытуемых можно рассмотреть через характеристики внутреннего психологического плана и внешнего. Внешний психологический план личности испытуемых представлен целеустремленностью; чрезмерной коллективистской мотивацией, являющейся источником шаблонности на уровне рефлексии (потребностей, смыслов, условий, действий и т. п.) и самореализации. Следовательно, рефлексия испытуемых лишена осознанности собственных потребностей и смыслов, самореализация вследствии этого становится ограниченной внутренним психологическим планом субъективного благополучия, а именно – тенденцией самооценки к несформированности и занижению.

Можно сказать, что испытуемые субъективно благополучны, т. к. они социально адаптивны (констатируют факты личностной, профессиональной, академической успешности), вместе с этим это тот уровень выраженности удовлетворенности жизнедеятельностью, который не всеми испытуемыми воспринимается и оценивается как переживание «состояния счастья».

Подтверждением этому являются личностные проблемы, вынесенные испытуемыми на проработку в процессе последующей психотерапевтической практики: страх зависимости от девиантного поведения; нарушение пищевого поведения; экзистенциальные страхи; вербализация подавленных переживаний; детско-родительские отношения; понимание языка собственного тела; межличностные деловые отношения в профессиональной педагогической деятельности.

Целью психотерапевтической практики стала взаимосвязь между эмоциональным благополучием, проявляющимся через адекватную самооценку, коллективистическую мотивацию, субъективным и психологическим (высокий и выше среднего уровни саморегуляции) благополучием.

Задачи психотерапевтической практики:

1. Формирование эмоционального благополучия (маркеры: адекватность самооценки, коллективистическая мотивация) через достижение навыков и умений психоэмоциональной релаксации, насыщение позитивными эмоциями, психологический комфорт.

2. Формирование субъективного благополучия: осознание собственных потребностей, личностных смыслов, и на этой основе построение ближайших и перспективных планов самореализации.

3. Формирование психологического благополучия: внедрение ближайших планов самореализации в жизнедеятельность с предоставлением обратной связи в условиях психотерапевтической практики (с возможными внесениями корректирующих действий).

Логика психотерапевтического процесса делает возможной реализацию субъективного благополучия через рефлексию необходимого и достаточного равновесия внутренних (понимание собственной гендерной идентичности клиента, а также запроса на ее коррекцию) и внешних условий (объективно заданные социально-психологические условия). Затем «практикум» психологического благополучия в естественных условиях жизнедеятельности реализуется через апробирование ресурсных свойств личности (саморегуляция) и обеспечивает удовлетворенность и самореализацию на поведенческом (исполнительном) уровне.

Психотерапевтическая практика состояла из трех этапов: формирование эмоционального благополучия, субъективного и психологического.

Отправные теоретические допущения психотерапевтической практики.

«Камнем преткновения» в достижении субъективного и психологического благополучия во взрослых возрастах является дефицит психологического комфорта, позитивной эмоциональной насыщенности, удовлетворенности жизнедеятельностью в целом (структурные компоненты эмоционального благополучия, для формирования которых сензитивен дошкольный возраст). Примечательно, что психологическое сопровождение эмоционального благополучия ребенка осуществляется через формирование важной взаимосвязи между нейтральным стимулом и значимым. Во взрослых возрастах, мы предполагаем, важно обучать снижению уровня значимости референтного стимула, т. е. воспринимать его и относиться к нему нейтрально. Для реализации этой цели необходимо достижение клиентом в процессе психологического сопровождения состояния психологического комфорта и насыщения позитивными эмоциями.

Этап формирования эмоционального благополучия

Цель этапа формирования эмоционального благополучия – научиться создавать условия психологического комфорта, насыщения позитивными эмоциями, благодарности и удовлетворенности ценностью жизнедеятельности.

Для достижения поставленнной цели проведены телесно ориентированные практики, состоявшие из комплекса контрастных упражнений, направленных на попеременное напряжение и расслабление мышц основных отделов тела (ноги, бедра, живот, грудь, шея, голова). Осуществлялась концентрация внимания на дыхании с целью активизации расслабления телесных блоков.

Были прослушаны тексты медитаций с аффермациями. Медитации-сосредоточение (сосредоточение на одном специально выбранном объекте), медитации-осознание (осознание внутреннего мира, наблюдение за собой со стороны).

Тексты медитаций с аффермациями подбирались по следующим темам: ответственность за события жизнедеятельности, освобождение от обид, настрой на здоровьесбережение, ресурсные состояния для самооценки, принятие инструкций к действию в направлении личностного роста.

Ключевыми словами текстов медитаций стали следующие: ощущение, чувствование, дыхание, излучение, отождествление, освобождение, позволение себе быть успешным. От участников требовалась эмоциональная включенность, концентрация внимания на собственных ограничениях и сопротивлениях.

Также проводились практики арт-терапии (рисование мандол), сказкотерапии (сочинение сказок и их анализ).

Этап формирования субъективного благополучия

Его целью является формирование субъективного благополучия – вербализация и проработка личностных проблем.

Цель была реализована через вербализацию личностных проблем в процессе активной групповой работы 80% участников (о них шла речь выше).

Инструментами психотерапевтической работы стали проработка ментальных ловушек, осознание приоритетов смыслов и ценностей, выборов инструмента для совладания, формирование домашнего задания от группы.

На уровне рефлексии самооценки участники психотерапевтической группы осуществляли поиски себя в жизнедеятельности (идентификация множества социальных и межличностных ролей), ресурсов самоподдержки, принятия, одобрения.

На уровне рефлексии целеполагания имели место поиски ответов на вопросы: кто я (социальные, межличностные роли, я-реальное, идеальное)?

и что хочу (коррекционные цели исходного портрета Я)? Такая работа способствовала вербализации вектора цели (инициация субъективного благополучия).

На уровне рефлексии проживания запланированных событий в условиях групповой работы (субъективное благополучие) строились планы на тему: «Какая я теперь».

Этап формирования психологического благополучия

Цель этапа формирования психологического благополучия – выполнить домашнее задание по «проживанию реального опыта за пределами терапевтической группы» и предоставить обратную связь.

На уровне рефлексии результата терапевтической работы (психологическое благополучие) заслушивались отчеты участников о приобретенных новых установках, убеждениях, алгоритмах поведения.

Результаты прохождения психотерапевтической практики.

В групповой психотерапевтической практике приняли участие 12 студентов третьего курса очно-заочной формы обучения направления бакалавриата «Психология».

80% участников групповой работы приняли все виды практик первого этапа: смогли расслабиться, визуализировать предлагаемые в текстах медитаций образы, восстановить силы и достичь наполнения позитивными эмоциями здесь и теперь. 50% из вышеуказанных 80% участников групповой работы инициировали активную работу, направленную на проработку личностных проблем (указаны выше, второй этап). 30% из вышеуказанных 80% участников групповой работы принимали активное участие в групповой работе при обсуждении проблем второго этапа. 20% участников констатировали факт проявления сопротивления релаксации и самораскрытия.

Анализ анонимных отчетов участников терапевтической группы.

100% испытуемых выразили удовлетворенность прохождением опыта психотерапевтической практики и сообщили о позитивной динамике эмоционального, субъективного благополучия в собственной жизнедеятельности.

Выводы исследования:

1. Современным исследователям предстоит систематизировать эмпирические и научные факты феномена благополучия личности: определение, уровни, структура, этапы развития, факторы.

2. Необходимы психологические и психотерапевтические практики сопровождения благополучия личности.

3. Проведено эмпирическое исследование взаимосвязи между эмоциональным благополучием (адекватная самооценка, коллективистическая мотивация), субъективным и психологическим (высокий уровень саморегуляции): чрезмерная коллективистская мотивация социального успеха снижает потребность осознания смыслов, условий, действий и способствует шаблонным моделям саморегуляции, исключая при этом качественную рефлексию самореализации (осознанности собственных потребностей и смыслов; тенденции самооценки к несформированности и занижению).

В качестве заключения отметим следующее.

Нами проведено исследование взаимосвязи между эмоциональным благополучием, проявляющимся через адекватную самооценку, коллективистическую мотивацию, субъективным и психологическим (высокий и выше среднего уровни саморегуляции) благополучием. Предложено понимание психологического феномена благополучия личности в жизнедеятельности (рассмотрены личностный и социальный контексты), состоящего из трех уровней, которые включают соответствующие структурные личностно-регуляционные компоненты.

Была использована следующая методология исследования: научно-практические исследования субъективного благополучия (Бахарева Н.К., Бочарова Е.Е., Дубовик Ю.Б., Пучкова Г.Л., Шамионов Р.М. и др.); научно-практические исследования регуляции и саморегуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, О.В. Дашкевич, В.А. Зобков, А.В. Зобков и др.).

Результаты эмпирического исследования и психотерапевтической практики подтвердили идею о том, что сформированность эмоционального благополучия является основой для развития его субъективного и психологического уровней.

Подтвердилась также идея о том, что психологическое сопровождение проблемы благополучия личности рационально начинать с работы над эмоциональной составляющей, т. к. физический, эмоциональный комфорт и позитивное мышление (как привычка) являются ресурсом для формирования субъективного (рефлексия условий, возможностей, способностей, выборов) и психологического (реализация целей на деятельностном уровне).

Следует особо отметить, что проблема формирования разных уровней благополучия (эмоционального, субъективного и психологического) состыкуется с проблемой эмоционального интеллекта – способности, исходящей из психологического комфорта, позитивной эмоциональной насыщенности, удовлетворенности и проявляющейся в понимании информации, исходящей от эмоций собственных и других людей.

Библиографический список

1. Пучкова Г.Л. *Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Хабаровск: Издательство Хабаровского государственного университета, 2003.
2. Бахарева Н.К. *Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Хабаровск: Издательство Дальневосточного института психологии и психоанализа, 2004.
3. Биктагирова А.Р., Мешкова И.В. Проблема субъективного благополучия в зарубежной и отечественной психологии. *Психологическое благополучие современного человека*: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. Available at: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13352/1/konf000329.pdf
4. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью. *Общество и политика*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2000: 476 – 510.
5. Бочарова Е.Е. *Современные подходы в методологическом исследовании субъективного благополучия личности*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-metodologii-issledovaniya-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti/viewer
6. Аргайл М. *Психология счастья*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Питер, 2003. Available at: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode
7. Шамионов Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности. *Проблемы социальной психологии личности*. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008: 36 – 41.
8. Бочарова Е.Е. Соотношение эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации. *Проблемы социальной психологии личности.* Портал психологических изданий. Available at: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30281.shtml
9. Дубовик Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте. *Психологические исследования*: электронный научный журнал. 2011; № 1 (15). Available at: http://psystudy.ru
10. Вилюнас В.К. *Психологические механизмы мотивации человека*. Москва: Издательство МГУ, 1990.
11. Зобков В.А. *Психология отношения и личности учащегося*. Казань: Издательство Казанского университета, 1992.
12. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития. *Вопросы психологии*. 2004; № 2: 128 – 135.
13. Моросанова В.И. *Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)*: руководство. Москва: Когито-Центр, 2004.

References

1. Puchkova G.L. *Sub`ektivnoe blagopoluchie kak faktor samoaktualizacii lichnosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Habarovsk: Izdatel'stvo Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003.
2. Bahareva N.K. *Sub`ektivnoe blagopoluchie kak sistemoobrazuyuschij faktor tolerantnosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Habarovsk: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo instituta psihologii i psihoanaliza, 2004.
3. Biktagirova A.R., Meshkova I.V. Problema sub`ektivnogo blagopoluchiya v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii. *Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka*: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2019. Available at: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13352/1/konf000329.pdf
4. Kulikov L.V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu. *Obschestvo i politika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2000: 476 – 510.
5. Bocharova E.E. *Sovremennye podhody v metodologicheskom issledovanii sub`ektivnogo blagopoluchiya lichnosti*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-v-metodologii-issledovaniya-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti/viewer
6. Argajl M. *Psihologiya schast'ya*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. Available at: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode
7. Shamionov R.M. Samosoznanie i sub`ektivnoe blagopoluchie lichnosti. *Problemy social'noj psihologii lichnosti*. Saratov: SGU im. N.G. Chernyshevskogo, 2008: 36 – 41.
8. Bocharova E.E. Sootnoshenie `emocional'nyh i kognitivnyh komponentov sub`ektivnogo blagopoluchiya v raznyh usloviyah socializacii. *Problemy social'noj psihologii lichnosti.* Portal psihologicheskih izdanij. Available at: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30281.shtml
9. Dubovik Yu.B. Issledovanie psihologicheskogo blagopoluchiya v pozhilom i starcheskom vozraste. *Psihologicheskie issledovaniya*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2011; № 1 (15). Available at: http://psystudy.ru
10. Vilyunas V.K. *Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
11. Zobkov V.A. *Psihologiya otnosheniya i lichnosti uchaschegosya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1992.
12. Konopkin O.A. Obschaya sposobnost' k samoregulyacii kak faktor sub`ektivnogo razvitiya. *Voprosy psihologii*. 2004; № 2: 128 – 135.
13. Morosanova V.I. *Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya» (SSPM)*: rukovodstvo. Moskva: Kogito-Centr, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 378:364+615.8 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-54-56

Melnikova M.M., *Cand. of Sciences (Medical Sciences), senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: melnicovamm@yandex.ru*
Duma S.N., *Cand. of Sciences (Medical Sciences), neurologist, senior researcher, Research Institute of Therapy and Preventive Medicine (NII PMM), Branch of Federal State Budgetary Institution "FITS of Cytology and Genetics", Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Head of the City centre for dementia (Novosibirsk, Russia), E-mail: duma.svetlana@yandex.ru*
Levchenko O.I., *MA student, Department of Social Work, Institute of Culture and Youth Policy, State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: olgaivlev77@mail.ru*

POSSIBILITIES OF ART THERAPY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHOD IN THE SYSTEM OF LONG-TERM CARE FOR THE ELDERLY PERSONS WITH COGNITIVE IMPAIRMENTS. The article reflects modern ideas about the role of psychological and pedagogical methods in the system of rehabilitation of elderly people with cognitive impairments. The purpose of the study is to analyze the possibilities of art therapy as one of the psychological and pedagogical methods in working with older people in the system of long-term care. Research methods: the respondents are 127 elderly people (the mean age of 75 ± 2.2 years) with impaired cognitive functions for 3 months. Evaluation of the effectiveness of art therapy is carried out using the following methods: Luscher test, M.E. Guseva test, color-drawing test by A.O. Prokhorov, G.N. Gening, etc. The cycle consisted of 1-2 lessons per week for three months using coloring books. Evaluation of the art therapy method show its effectiveness and accessibility, taking into account the opinion of caregivers. The feeling of uselessness, lack of demand, helplessness, feeling of loneliness decreased by 30%. After the course of art therapy, a positive dynamics of the communication deficit was noted – decrease by 50%. The art therapy technique stimulates intellectual activity, develops fine motor skills of the hands, improves attention, memory and mood, which helps to improve the quality of life of an elderly person and improve interpersonal relationships in the family.

Key words: **art therapy, psychological and pedagogical methods, elderly people, cognitive impairments.**

М.М. Мельникова, *канд. мед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: melnicovamm@yandex.ru*
С.Н. Дума, *канд. мед. наук, ст. науч. сотр., НИИ терапии и профилактической медицины (НИИТПМ) – филиал ФИЦ ИЦиГ СО РАН, врач-невролог высшей категории; зав. Городским центром по борьбе с деменцией г. Новосибирска, г. Новосибирск, E-mail: duma.svetlana@yandex.ru*
О.И. Левченко, *магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: olgaivlev77@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ДОЛГОВРЕМЕННОГО УХОДА ЗА ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С КОГНИТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье отражены современные представления о роли психолого-педагогических методик в системе реабилитации лиц пожилого возраста с когнитивными нарушениями. Цель исследования – анализ возможностей арт-терапии как одного из психолого-педагогических методов в работе с пожилыми людьми в системе долговременного ухода. Методы исследования: респондентами являлись 127 лиц пожилого возраста (средний возраст 75 ± 2,2 лет) с нарушением когнитивных функций в течение 3-х месяцев. Оценка эффективности арт-терапии проводилась с помощью следующих методик: теста Люшера М.Е. Гусевой, цвето-рисуночного теста А.О. Прохорова, Г.Н. Генинга и т. д. Цикл состоял из 1–2 занятий в неделю в течение трех месяцев с использованием альбомов-раскрасок. Оценка метода арт-терапии показала его эффективность и доступность с учетом мнения ухаживающих лиц. Уменьшилось ощущение ненужности, невостребованности, беспомощности, чувство одиночества на 30%. После проведенного курса арт-терапии было отмечена положительная динамика дефицита общения – его уменьшение на 50%. Таким образом, методика арт-терапии стимулирует интеллектуальную активность, развивает мелкую моторику рук, улучшает внимание, память и настроение, что способствует повышению качества жизни пожилого человека и улучшению межличностных отношений в семье.

Ключевые слова: **арт-терапия, психолого-педагогические методики, лица пожилого возраста, когнитивные нарушения.**

Изменение когнитивных функций на фоне возрастного старения, многих неврологических и соматических заболеваний сегодня рассматривается как одна из актуальнейших проблем общества. Известно, что снижение памяти является составляющим признаком старости. Учитывая, что ранние когнитивные нарушения часто развиваются у лиц социально активного возраста, проблема адекватной реабилитации имеет выраженный социальный характер. Именно в начальной стадии снижения когнитивных функций (КФ) можно ожидать наибольшей эффективности от проводимой коррекционной работы, поэтому крайне важно привлечение к этой проблеме специалистов не только медицинского, но и социального профиля, так как они чаще сталкиваются в своей профессиональной деятельности с данной категорией лиц [1; 2; 3]. Во исполнение плана мероприятий по реализации Федерального проекта «Старшее поколение», Национального проекта «Демография», утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам в соответствии с протоколом от 24.12.2018 № 16, Перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам встречи с представителями социально ориентированных благотворительных организаций и волонтерского движения, состоявшейся 26.07.2017, от 23.08.2017 № ПР-1650, комплекса мер по созданию системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста, включающей сбалансированное социальное обслуживание, включающее социально-бытовые, социально-педагогические, социально-правовые услуги и медицинскую помощь на дому с привлечением патронажной службы и сиделок, а также по поддержке семейного ухода, Правительство Новосибирской области утвердило План мероприятий по реализации пилотного проекта по созданию системы долговременного ухода на территории Новосибирской области за гражданами пожилого возраста.

Цель. Анализ возможностей арт-терапии как одного из психолого-педагогических методов работы с пожилыми людьми с синдромом деменции в системе долговременного ухода.

Задачи.

1. Оценить социально-психологические особенности личности использованием нейропсихологических методик (краткая шкала оценки психического статуса-MMSE).
2. Выявить психолого-педагогические проблемы пожилых людей с деменцией, занимающихся арт-терапией.
3. Проанализировать опыт организации социальной работы методом арт-терапии в условиях полустационарного учреждения как психолого-педагогической методики в системе долговременного ухода за лицами пожилого возраста с когнитивными нарушениями.

Научная новизна. Усовершенствована модель метода арт-терапии для лиц с синдромом деменции; обоснована целесообразность и представлена роль социального работника как участника педагогического процесса.

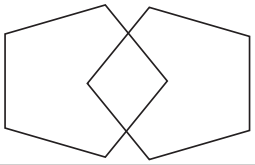
Практическая значимость результатов. Разработан алгоритм обучающего процесса для социальных работников с использованием метода арт-терапии для лиц с синдромом деменции.

Методы исследования. Работа проводилась с лицами пожилого возраста, имеющими снижение КФ, в условиях МБУ КЦСОН Центрального округа г. Новосибирска в течение 2021 г. в отделении «Служба сиделок». Данный метод арт-терапии был апробирован на 127 получателях социальных услуг, из них: 44 – одиноких человека, 83 – пожилых человека, имеющих детей. Средний возраст – 75 ± 2,2 лет. Распределение по полу: 108 – женщин, 19 – мужчин. В начале исследования была проведена оценка когнитивных функций с использованием краткой шкалы оценки психического статуса (MMSE) [4].

Осмотр, нейропсихологическое тестирование и оценка результатов проводились врачом неврологом Городского центра по борьбе с деменцией НИИТПМ – филиал ФИЦ ИЦиГ СО РАН в рамках выполнения бюджетной темы «Эпидемиологический мониторинг состояния здоровья населения и изучение

Таблица 1

Краткая шкала оценки психического статуса (MMSE)

Проба	Оценка	Балл
Ориентировка во времени: назовите дату (число, месяц, год, день недели, время года)	0–5	
Ориентировка на месте: где мы находимся (страна, область, город, клиника, этаж)	0–5	
Восприятие: повторите три слова: карандаш, дом, копейка	0–3	
Концентрация внимания и счет: серийный счет (от 100 отнять 7) – пять раз. Либо: произнести слово «земля» наоборот	0–5	
Память: припомните три слова (см. пункт 3)	0–3	
Речь: показываем ручку и часы, спрашиваем: «Как это называется?» Просим повторить предложение: «Никаких «если или «но»	0–3	
Выполнение трехэтапной команды: «Возьмите правой рукой лист бумаги, сложите его вдвое и положите на стол»	0–3	
Чтение: «Прочтите и выполните»: 1. Закройте глаза. 2. Напишите предложение	0–2	
3. Срисуйте рисунок 	0–1	
Общий балл	0–30	

молекулярно-генетических и молекулярно-биологических механизмов развития распространенных терапевтических заболеваний в Сибири для совершенствования подходов к их диагностике, профилактике и лечению» № 122031700094-5.

Проведено анкетирование по предпочтению выбора психолого-педагогических методик, таких как мемуаротерапия, арт-терапия, музыкотерапия и «Мир распахнутой книги» – совместный проект с ГАУК НСО «Новосибирской государственной областной научной библиотекой» по доставке книг из библиотеки. Наибольшее предпочтение было отдано арт-терапии. Оценка эффективности методики арт-терапии опиралась на тесты Люшера М.Е. Гусевой, цвето-рисуночного теста А.О. Прохорова, Г.Н. Генинга. Цикл состоял из 1–2 занятий в неделю в течение трех месяцев с использованием рисунков из разработанной книги «Раскраски MED» (раскраски для тренировки когнитивных способностей у пожилых людей) [5]. Анализ основывался на том, как расположен раскрашиваемый рисунок, какие были выбраны пожилым человеком цвета и материалы (карандаш, фломастер, кисточка) его самостоятельная оценка и характеристика каждой работы [6]. Анкетирование проводилось в два этапа:

1 этап – пожилому человеку предлагалось заполнить анкету при первичном обращении за социальной помощью в форме социального обслуживания на дому в рамках системы долговременного ухода;

2 этап – пожилому человеку предлагалось заполнить ту же анкету, но по истечении 3 месяцев после начала предоставления социальных услуг сиделкой. Диагностику психологического состояния и характеристик личности исследуемых проводили с помощью «Методики комплексной оценки психологического состояния в системе долговременного ухода за лицами пожилого возраста с когнитивными нарушениями», разработанной кафедрой социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. Методика включала оценку психологических показателей на основе использования общепринятых тестов. Был использован нейропсихологический опросник (Neuropsychiatric Inventory NPI Cummings J.L., Mega M., Gray K. Et al., цветовой тест М. Люшера и цвето-рисуночный тест А.О. Прохорова, Г.М. Генинга [7–10].

Таблица 2

Выбор психолого-педагогических методик
в динамике 3-месячного курса занятий

Вопросы	Результаты 1 опроса	Результаты 2 опроса (после 3 мес. занятий)	Динамика
Какое творчество Вас привлекает:			
Вязание, шитье	15	12	уменьшение
Художественное творчество (арт-терапия)	67	81	увеличение на 20%
Хор, музыкотерапия	12	12	без изменений
Другое (сочинение стихов, прозы)	2	2	без изменений
Чтение книг	31	20	уменьшение

Полученные в работе результаты были обработаны общепринятыми методами математической статистики с использованием программного пакета “Microsoft Excel 2010” и “Statistica 10.0 for Windows”.

Результаты тестирования на выявление нарушений КФ показали следующее: 122 человека имели средний показатель по шкале MMSE 21 балл, что соответствует легкой степени деменции, а 5 – средний показатель (17 баллов), что соответствует умеренной степени деменции. Среди обследуемых лиц проведено анкетирование по предпочтению выбора психолого-педагогических методик, которое было отдано методу арт-терапии (раскрашиванию сюжетных рисунков). Повторный опрос по предпочтению методики проведен через три месяца (табл. 2).

Метод арт-терапии повлиял на поддержание оптимального эмоционального психического состояния. Данный метод у пожилых людей уменьшает ощущение пустоты, одиночества, отвлекает от негативных эмоций, жизненных неурядиц. Этот метод очень легок в реализации, так как пожилой человек самостоятельно выбрал именно то, что ему ближе по духу, попробовал сделать что-то новое, то, на что не было времени. Для лиц с когнитивными нарушениями наиболее предпочтительным явился метод раскрашивания картинок. Главное в реабилитации – это деятельность, которая являлась способом самовыражения и приносила удовлетворение и удовольствие. Для лиц пожилого возраста со сниженными КФ важно также поддержание функций моторики рук, сенсорного восприятия, внимания.

В результате трехмесячного применения метода арт-терапии в работе у пожилых людей выявлены позитивные изменения: стимулируется интеллектуальная активность, развивается мелкая моторика рук, происходит улучшение памяти. Это проявляется в виде улучшения ориентации по подбору цветовой гаммы при раскрашивании определенных предметов (трава – зеленая, солнце – желтое и т. д.), качеству раскрашивания рисунков (мелкая моторика) и составления рассказа по сюжету раскрашивания.

В целях оценки арт-терапии как психолого-педагогического метода при работе с гражданами пожилого возраста был проведен комплексный мониторинг динамики личностной адаптации пожилых людей, изменения активного статуса.

Таблица 3

Анализ психологических проблем
в течение 3-месячного курса занятий арт-терапией

Вопросы	Результаты 1 опроса	Результаты 2 опроса (после 3 мес. занятий)	Динамика
Отметьте проблемы, которые вы испытываете в настоящее время:			
одиночество	46	34	уменьшение на 30%
ощущение ненужности, невостребованности	33	24	уменьшение на 30%
неуважение со стороны молодых	11	15	увеличение на 40%
беспомощность, зависимость от детей, внуков	38	28	уменьшение на 30%
отсутствие активной деятельности	9	8	тенденция к снижению
страх перед будущим	7	5	
Испытываете ли Вы дефицит общения			
да	47	18	уменьшение на 50%
нет	29	58	увеличение на 50%

Уровень адаптации пожилого человека к методике арт-терапии оценивался к концу 3-го месяца занятий самими лицами пожилого возраста, их родственниками и сиделками.

Анализ результатов анкетирования родственников пожилых людей показал следующее:

1. В анкетировании принимали участие 125 человек, двое отказались от участия в проведении занятий со второго месяца по состоянию здоровья. Из них по родственному отношению к пожилым людям являются:

– близкие родственники (дети, внуки) – 83 человека;
– сиделки– 13 человек;
– дальние родственники – 21 человек;
– другие (соседи, знакомые) – 8 человек.

2. С родственниками совместно проживают 48 получателей социальных услуг (38%), раздельно – 77 пожилых людей (62%), из которых 32 человека (41%) родственники посещают дома, а 45 человек (59%) общаются с родственниками по телефону. Наилучшие показатели по социальной адаптации с использованием метода арт-терапии отмечены у пожилых людей, которые занимались совместно с близкими родственниками (внуки, дети). Уменьшилось ощущение ненужности, невостребованности, беспомощности, чувство одиночества – на 30%, хотя слишком активное включение близких в процесс проведения занятий увеличило на 40% ощущение неуважения со стороны молодых.

3. Одной из важных проблем, которые испытывали пожилые люди со снижением КФ, был дефицит общения. После проведенного курса арт-терапии была отмечена положительная динамика – его уменьшение на 50% (табл. 3). Выявлен высокий уровень удовлетворенности данной психолого-педагогической методикой как со стороны лиц с когнитивными нарушениями, так и их родственников и сиделок.

Выводы.

1. Опыт использования психолого-педагогических методов при работе отделения «Служба сиделок» в условиях МБУ КЦСОН Центрального округа показал, что они способствуют повышению качества жизни у лиц пожилого возраста с когнитивными нарушениями, формированию позитивного отношения к жизни, улучшению межличностных отношений в семье.

2. Одним из наиболее востребованных психолого-педагогических методов оказался метод арт-терапии с привлечением к занятиям близких родственников.

3. Огромное значение использования психолого-педагогических методов в процессе обслуживания пожилых людей имеет и для семьи пожилого человека. Применение метода арт-терапии способствует налаживанию взаимоотношений между пожилым человеком, родственниками и сиделками, которые осуществляют уход за ним.

Таким образом, психолого-педагогический метод арт-терапии может успешно использоваться в процессе поддержки граждан пожилого возраста с когнитивными нарушениями в системе долговременного ухода и повысить качество жизни, успокаивает их, помогает сохранить адаптацию в обществе, благоприятно влияя на взаимоотношения не только между пожилым человеком и сиделкой, но и между пожилым человеком и родственниками. Практический опыт показал, что ежедневная посторонняя помощь со стороны сиделки в процессе занятий является эмоциональной поддержкой и позволяет избежать многих стрессов, связанных с пожилыми людьми, способствует налаживанию взаимоотношений с родственниками. Предложенный алгоритм занятий показал высокую эффективность в условиях МБУ КЦСОН Центрального округа г. Новосибирска в отделении «Служба сиделок». Методика может быть использована как модель для проведения дальнейших исследований других психолого-педагогических методов (библиографического, мемуаротерапии, музыкотерапии и др.).

Библиографический список

1. Айзман Р.И., Мельникова М.М., Чернышев В.М. *Основы социальной медицины:* учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2021.
2. Нагорнова А.Ю. Теория и технология социальной работы с пожилыми людьми: учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. Холостова Е.И. *Социальная работа с пожилыми людьми*: учебник для бакалавров. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2019.
4. *Руководство по гериатрической психиатрии*. Москва: Пульс, 2014.
5. Воевода М.И., Суханов А.В., Дума С.Н., Обласов М.В. *Раскраски MED. Раскраски для тренировки когнитивных способностей у пожилых людей. М.В.-1*. Новосибирск: Атлас, 2021.
6. Гусева М.Е. *Арт-терапия. Цветотерапия.* Москва, «Квадратон», 2018.
7. Дума С.Н., Мельникова М.М. Инновационные технологии в изучении деменции у геронтов в подготовке специалистов по социальной работе. *Проблемы и перспективы развития образования в социокультурном пространстве*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск, 2014: 123 – 130.
8. Мельникова М.М., Дума С.Н. Формирование элементов профессиональных компетенций у студентов по специальности «социальная работ» в курсе «Содержание и методика социально-медицинской работы». *Вестник педагогических инноваций*. 2014: № 1 (33): 27 – 34.
9. *Долговременный уход: сущность, организация, технологии и средства реализации:* учебно-методическое пособие. Москва: Дашков и К, 2020.
10. Сахарова Т.Н., Уманская Е.Г., Цветкова Н.А. *Геронтопсихология:* учебник с практикумом. Москва: МПГУ, 2018.

References

1. Ajzman R.I., Mel'nikova M.M., Chernyshev V.M. *Osnovy social'noj mediciny:* uchebnik dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2021.
2. Nagornova A.Yu. Teoriya i tehnologiya social'noj raboty s pozhilymi lyud'mi: uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. Holostova E.I. *Social'naya rabota s pozhilymi lyud'mi*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2019.
4. *Rukovodstvo po geriatricheskoj psihiatrii*. Moskva: Pul's, 2014.
5. Voevoda M.I., Suhanov A.V., Duma S.N., Oblasov M.V. *Raskraski MED. Raskraski dlya trenirovki kognitivnyh sposobnostej u pozhilyh lyudej. M.V.-1*. Novosibirsk: Atlas, 2021.
6. Guseva M.E. *Art-terapiya. Cvetoterapiya*. Moskva, «Kvadraton», 2018.
7. Duma S.N., Mel'nikova M.M. Innovacionnye tehnologii v izuchenii demencii u gerontov v podgotovke specialistov po social'noj rabote. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v sociokul'turnom prostranstve*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorno-Altajsk, 2014: 123 – 130.
8. Mel'nikova M.M., Duma S.N. Formirovanie `elementov professional'nyh kompetencij u studentov po special'nosti «social'naya rabot» v kurse «Soderzhanie i metodika social'no-medicinskoj raboty». *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2014: № 1 (33): 27 – 34.
9. *Dolgovremennyj uhod: suschnost', organizaciya, tehnologii i sredstva realizacii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Dashkov i K, 2020.
10. Saharova T.N., Umanskaya E.G., Cvetkova N.A. *Gerontopsihologiya:* uchebnik s praktikumom. Moskva: MPGU, 2018.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-56-59

Morozova O.N., *Dean of Department, senior teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia),*
E-mail: aon77@mail.ru

EVALUATION OF THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT MODELS OF EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF PREPARING BACHELORS IN THE DIRECTION OF "NURSING". The aim of the article is to reveal the effectiveness of various forms of organization of education (traditional, distance, mixed) in the development of students' academic progress based on the results of experimental work. Empirical (survey (of students and teachers), study of educational and program documentation) and theoretical (analysis, synthesis, generalization, comparison) research methods were used in combination and interrelationships. The results of the study show that in the preparation of bachelors in the direction of "Nursing", an important role is played by taking into account the specifics of the disciplines and competencies for the development of which this discipline is responsible, the introduction of teaching methods and the choice of a learning model. It has been established that the academic performance of students in the traditional format of education is lower than in the distance and mixed format. The blended learning model gives more stable, compared to traditional and distance forms, high academic performance of medical students in the direction of "nursing".

Key words: **learning models, distance learning, blended learning, academic performance, bachelor's degree in nursing.**

О.Н. Морозова, *декан факультета, ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» МЗ РФ, г. Казань,*
E-mail: aon77@mail.ru

ОЦЕНКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО»

В статье поставлена цель – на основе результатов опытно-экспериментальной работы выявить эффективность различных форм организации обучения (традиционного, дистанционного, смешанного) в развитии академической успеваемости студентов. Использовались в сочетании и взаимосвязи эмпирические (опрос (студентов и преподавателей), изучение учебно-программной документации) и теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение) методы исследования. Результаты исследования показали, что при подготовке бакалавров по направлению «Сестринское дело» важную роль играет учет специфики дисциплин и компетенций, за освоение которых данная дисциплина отвечает, введение методик преподавания и выбор модели обучения. Установлено, что академическая успеваемость студентов при традиционном формате обучения ниже, чем при дистанционном и смешанном форматах. Смешанная модель обучения дает более устойчивые, по сравнению с традиционными и дистанционным формами, высокие результаты академической успеваемости студентов медицинского вуза по направлению «Сестринское дело».

Ключевые слова: **модели обучения, дистанционное обучение, смешанное обучение, академическая успеваемость, подготовка бакалавров по направлению «сестринское дело».**

Еще в начале XXI века, когда информационно-компьютерные технологии только начали активно использоваться в системе образования, задача поиска форм сочетания учебы студентов с их работой решалась в основном в формате заочного обучения. Очный формат обучения таких возможностей не предоставлял. Однако ситуация существенно изменилась с появлением Интернета и последующим использованием его огромных возможностей в системе образования. Это привело не только к развитию потенциала традиционного очного формата обучения, но и к появлению новых форматов. Речь, прежде всего, о дистанционном обучении с применением современных информационно-компьютерных технологий и интернет-технологий.

Современная информационно-образовательная среда дает студентам разного формата источники информации и методы ее восприятия и осмысления. Обучающийся может получить необходимую учебную информацию и без непосредственного личного общения с преподавателем, другими студентами. На этом фоне часть студентов отдают предпочтение удаленным форматам обучения, позволяющим им в удобное время и практически независимо от места пребывания получать необходимые знания и формировать соответствующие умения.

К особенностям современной ситуации в высшем образовании, в том числе и высшем сестринском образовании, можно отнести смещение акцентов в целеполагании не столько на освоение студентами заданного объема учебной информации, сколько на развитие у них навыков самостоятельного поиска, осмысления и применения новых знаний [1; 2].

Изучение опыта развития высшей школы в современных условиях показывает, что она адекватно реагирует на обозначенные выше вызовы. Об этом можно судить по тому, что в вузах сегодня имеет место такая организация обучения, которая предполагает сочетание, а иногда и интеграцию разных форматов: традиционного, дистанционного и смешанного [3–8].

Под традиционной формой организации обучения мы имеем в виду такую организацию обучения, когда студенты осваивают образовательную программу полностью в режиме «лицом к лицу», то есть очно в рамках сочетания аудиторных, внеаудиторных занятий и самостоятельной работы (офлайн-обучение). Информационно-компьютерные технологии применяются преподавателями для решения задач обучения, воспитания и развития студентов по мере необходимости и имеющихся возможностей.

Дистанционная форма организации обучения представляет собой формат обучения, при котором оно осуществляется полностью в режиме удаленного взаимодействия с использованием сети Интернет и дистанционных образовательных технологий (онлайн-обучение). Живое общение участников процесса обучения полностью заменяется общением посредством информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет [7].

Смешанное обучение является формой организации образовательного процесса, включающей сочетание традиционного и дистанционного методов обучения, которое может быть организовано в различных вариантах. Например, на уровне учебного плана оно предполагает, что часть дисциплин учебного плана изучаются в онлайн-формате (асинхронное дистанционное обучение), т. е. полностью самостоятельно, используя выставленные и рекомендованные преподавателем учебные онлайн-материалы (лекции, задания к различным видам занятий, тесты и др.), а другие дисциплины – в традиционном формате. Другой вариант – понедельное (четная, нечетная недели) сочетание в рамках учебного семестра синхронного дистанционного обучения и традиционного формата. На уровне отдельной дисциплины смешанное обучение также может быть реализовано в различных вариантах: например, выведение лекций в онлайн-формат (видеолекции), а остальные виды занятий проводятся в традиционном формате с применением всего богатства возможностей цифровых технологий [3, с. 165].

Важный вопрос в смешанном обучении – роль и место традиционного и дистанционного форматов. В этой связи отметим, что в реальной практике имеют место разные сочетания. Например, утверждается, что смешанным считается обучение, в котором доля электронного формата в общем образовательном процессе составляет от 30% до 80%; до 30% – традиционное обучение с компьютерной поддержкой; от 80% и выше – полное электронное обучение [5].

В медицинских образовательных организациях особенность смешанной формы обучения состоит в том, что интернет-технологии используются в качестве поддержки традиционного очного образования. Студенты получают доступ к системе дистанционного обучения (СДО) университета, в которой находится весь учебный материал, встроена система тестирования, практические задания, ситуационные задачи, видеолекции, демонстрации через видеоурок практических манипуляций и т. п., есть доступ к различным онлайн-библиотекам и источникам.

Научная новизна работы заключается в том, что учебный процесс в современной высшей школе отличается некоторыми существенными особенностями условий, в которых он протекает. Важным фактом является то, что, начиная со 2–3 курсов бакалавриата, а для магистратуры и аспирантуры уже с первого курса, основная часть обучающихся сочетает учебу с трудовой деятельностью на условиях полной или частичной занятости. Современные условия жизни диктуют необходимость в первую очередь зарабатывать деньги и только потом учиться, данный факт ведет к снижению активности посещения аудиторных занятий. Попытки преподавателей заинтересовать студентов аудиторным обучением в ущерб работе ни к чему не приводят, так как для студентов работа – это не только источник минимального дохода (хотя бы для оплаты за обучение), но и возможность по окончании вуза приобрести опыт профессиональной деятельности, без которого работодатели, как правило, неохотно берут выпускников. Кроме того, работа (особенно если она по специальности) выступает как эффективное средство развития профессиональных и общекультурных компетенций студентов.

Поскольку ни преподаватели, ни администрация вузов не в силах изменить ситуацию, постольку одним из наиболее вероятных и практически реализуемых выходов из этой ситуации является поиск таких форм организации обучения, которые позволяли бы студентам как-то совмещать учебу с работой.

Цель исследования: на основе результатов опытно-экспериментальной работы выявить эффективность различных форм организации обучения (традиционного, дистанционного, смешанного) в развитии академической успеваемости студентов.

Для достижения цели поставлены соответствующие задачи:

– изучить академическую успеваемость студентов бакалавров по направлению «Сестринское дело» КазГМУ,

– оценить взаимодействие академической успеваемости студентов и модели обучения (традиционного, дистанционного, смешанного).

Практическая значимость результатов исследования. Исследование проводилось среди студентов бакалавриата Казанского государственного медицинского университета, обучавшихся по направлению «Сестринское дело» в 2017–2020 учебном годах, в том числе и в период пандемии коронавируса COVID-19. Использовались в сочетании и взаимосвязи эмпирические (опрос (студентов и преподавателей), изучение учебно-программной документации) и теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение) методы исследования. Опрос проводился весной 2021 года. Опрошенные преподаватели были задействованы в образовательном процессе бакалавров по направлению подготовки «Сестринское дело» с 2017 по 2021 гг. согласно действующим учебным планам.

С целью проведения оценки педагогической эффективности смешанного образования была проведена оценка академических показателей за весенне-летний экзаменационный период по дисциплинам, после освоения которых у обучающихся формируются компетенции из блока профессиональных, универсальных и общепрофессиональных, по одной дисциплине по каждому блоку. Дисциплины закачиваются промежуточной аттестацией – экзаменом.

В 2018–2019 учебном году реализовывалась полностью традиционная модель обучения. Весной 2020 года в период начала пандемии коронавируса (с марта по июнь) обучение велось полностью в формате дистанционного образования. В 2020–2021 учебном году использовалась модель смешанного обучения.

Особенностью медицинских вузов является то, что при преподавании у студентов бакалавриата по направлению «Сестринское дело» до 2019 учебного

года ряд дисциплин практически не использовали формат дистанционного образования, и они преподавались только в традиционной форме. И таких дисциплин было более восьмидесяти процентов.

Для полноценной оценки нами было проведено сравнение среднего балла в целом по сессии за выбранный период по следующим дисциплинам:

– анатомия человека, которая изучается на первом курсе и отвечает за усвоение компетенции ОПК 5 – способен оценивать морфофункциональные, физиологические и патологические состояния и процессы в организме человека на индивидуальном, групповом и популяционном уровнях для решения профессиональных задач;

– эпидемиология, изучаемая на четвертом курсе и отвечающая за усвоение ПК-2 – способен обеспечивать санитарно-эпидемиологические требования для медицинских организаций;

– иностранный язык, обучение по данной дисциплине проходит на первом курсе и отвечает за усвоение компетенции УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Результаты исследования. В табл. 1 представлены данные академической успеваемости студентов по результатам весенне-летней сессии по курсам курсы и годам обучения (2019 г., 2020 г., 2021 г.).

Таблица 1

Средний балл по курсам обучения (весенне-летняя сессия)

		2019 г. весна Традиционная форма обучения с применением на некоторых дисциплинах методов дистанционного обучения Модель 1	*2020 г. весна Дистанционная форма обучения, модель 2*	*2021 г. весна Смешанная форма обучения Модель 3*
1	1 курс	3,7	3,8	3,7
2	2 курс	4,1	4,3	4,5
3	3 курс	3,7	4,5	4,5

Как видно из таблицы, студенты первого курса имеют одинаковые результаты среднего балла (3,7) в традиционном и смешанном форматах, и немного выше (3,8) – в дистанционном формате обучения. На втором курсе показатели везде выше, однако наибольший рост наблюдается в смешанном обучении (4,5), а наименьший – при традиционном формате (4,1). Примечательно, что на третьем курсе средний балл при традиционном формате обучения снизился (до 3,7), а в двух других моделях имеет место либо небольшой рост (4,5, модель 2), либо средний балл остался на прежнем уровне (4,5, модель 3).

Это объясняется тем, что, во-первых, преподаватели не все были готовы к полному переходу на дистанционный контроль знаний у студентов; во-вторых, фонды оценочных средств не адаптированы на дистанционный формат; в-третьих, при дистанционной форме у студентов больше возможности выполнять контрольные задания самостоятельно, и по срокам выполнения выделяется больше времени, чем при традиционном экзамене по билетам и т. п.

Средний показатель успеваемости при смешанной модели обучения, которая использовалась в 2021 году, либо сохранился, либо повысился. На первом курсе стабильность среднего показателя объясняется тем, что у студентов ведутся дисциплины, отвечающие за освоение универсальных компетенций. А на старших курсах начинаются практико-ориентированные курсы, преобладают профессиональные компетенции, что влияет на академические показатели. Смешанный формат предполагал следующую организацию учебного процесса: лекции – онлайн, практические занятия – офлайн, текущий и итоговый контроль в смешанном формате (например: тестирование – оценка первого уровня знаний на образовательном портале; второй уровень знаний очно или через видеодемонстрацию; третий уровень – очно). Что касается среднего балла, то он складывался из общего рейтинга за весь период изучения дисциплины, т. е. это оценка не только промежуточной аттестации, но и учет всех текущих контрольных точек, что позволяет объективно оценить модель обучения.

В табл. 2 представлены данные академической успеваемости по дисциплине «Иностранный язык», изучаемой на первом курсе и аттестуемой в форме экзамена. Выборка – 88 студентов.

Таблица 2

Академическая успеваемость студентов по дисциплине «Иностранный язык» (выборка 88 чел.)

	Года	*2019 г. традиционная модель*	*2020 г. дистанционная*	*2021 г. смешанная*	*Средний балл*
1.	отлично	40%	10%	20%	2019/4,2
2.	хорошо	40%	20%	60%	2020/3,8
3.	удовлетворительно	20%	70%	20%	2021/3,9

Из табл. видно, что наибольшее число студентов (40%), получивших по иностранному языку отличные оценки, имеет место при традиционном формате, а наименьшее (10%) – при дистанционном формате. Удовлетворительные знания имеют 20% студентов при традиционном формате, столько же – при смешанном и 70% – при дистанционном формате обучения. Отсюда следует, что изучение иностранного языка наиболее эффективно при очном, традиционном формате обучения и наименее успешно – при дистанционной форме обучения. Что касается смешанной модели обучения, то она предпочтительнее для студентов, обучающихся на «хорошо» (таких 60%).

В табл. 3 отражены показатели по дисциплине, освоение которой отвечает за общепрофессиональную компетенцию и является основной и базовой для студентов медицинского вуза. И важным элементом при преподавании анатомии человека является наглядность и способность студентами демонстрировать полученные навыки и умения.

Таблица 3

Академическая успеваемость студентов по дисциплине «Анатомия человека» (выборка – 86 чел.)

	оценки	*2019 г. (весна) традиционная модель*	*2020 г. (весна) дистанционная модель*	*2021 г. (весна) смешанная модель*	*Средний балл (весна)*
1.	отлично	8%	25%	40%	2019/3,4
2.	хорошо	43%	70%	40%	2020/4,2
3.	удовлетворительно	39%	5%	10%	2021/4,1
4.	неудовлетворительно	18%	нет	10%	–

Важным показателем является то, что при введении смешанной модели обучения количество студентов, получивших итоговый результат «хорошо» (40%) и «отлично» (40%), преобладающее большинство, при традиционной форме на «отлично» завершили только 8% студентов. Количество студентов, получивших «неудовлетворительно», уменьшилось с 18% (при традиционной модели) до 10% при смешанной модели. Если анализировать дистанционную модель, то по итоговым результатам она имеет лучшую характеристику, но преподавание в медицинском вузе невозможно только в дистанционном формате и по требованиям ФГОС, и в целом с учетом специфики дальнейшей специальности. А также специфика самой дисциплины «Анатомия человека» опускает такую возможность, 2019 год (весна) был исключением из-за пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19.

Дисциплина «Эпидемиология» отвечает за освоение профессиональных компетенций и является важной в медицинском вузе, особенно при современной эпидемиологической обстановке. В табл. 3 продемонстрированы показатели успеваемости при использовании трех моделей обучения и средний балл по курсам.

Таблица 3

Академическая успеваемость студентов по дисциплине «Эпидемиология» (выборка – 84 чел.)

	оценки	*2019 г. (весна) традиционная модель*	*2020 г. (весна) дистанционная модель*	*2021 г. (весна) смешанная модель*	*Средний балл (весна)*
1.	отлично	36%	75%	71%	2019/3,8
2.	хорошо	25%	25%	25%	2020/4,8
3.	удовлетворительно	35%	нет	4%	2021/4,8
4.	неудовлетворительно	4%	нет	нет	–

Из показателей, представленных в табл. 3, четко наблюдается, что смешанная модель обучения сохраняет свое преимущество в академической успеваемости студентов по дисциплине.

Таким образом, оценивая введенные модели обучения при подготовке бакалавров по направлению «Сестринское дело», можно констатировать, что важную роль играет учет специфики дисциплин и компетенций, за освоение которых данная дисциплина отвечает, введение методик преподавания и выбор модели обучения. При этом наблюдается, что академическая успеваемость студентов при традиционном формате обучения ниже, чем при дистанционном и смешанном форматах. Можно также констатировать, что смешанная модель обучения дает более устойчивые, по сравнению с традиционными и дистанционным формами, высокие результаты академической успеваемости студентов медицинского вуза по направлению «Сестринское дело».

Библиографический список

1. Абросимова Г.А. Новые технологии образования в вузе: смешанное обучение. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2019; № 6: 65 – 69.
2. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки. *Высшее образование в России*. 2020; № 10: 101 – 112.
3. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. О понятии и моделях смешанного обучения. *VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности*: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань: Издательство Казанского университета, 2021: 162 – 166.
4. Мартынова И.А. Развитие комплексного навыка беглого чтения вслух в рамках курса смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 1 (138): 128 – 136.
5. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 8: 68 – 74.
6. Стрекалова Н.Б. Учебный процесс в открытых информационно-образовательных средах. *Высшее образование в России.* Москва: Московский политехнический университет, 2014; № 1: 93 – 97.
7. Трофимова Н.Н. Перспективы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов на основе дистанционного обучения в цифровом формате. *Инновации в образовании*. 2020; № 6: 136 – 146.
8. Шабанов Г.А. Педагогические проблемы обеспечения качества онлайн-образования. *Высшее образование сегодня*. Москва: Логос, 2017; № 5: 9 – 12.

References

1. Abrosimova G.A. Novye tehnologii obrazovaniya v vuze: smeshannoe obuchenie. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2019; № 6: 65 – 69.
2. Gafurov I.R., Ibragimov G.I., Kalimullin A.M., Alishev T.B. Transformaciya obucheniya v vysshej shkole vo vremya pandemii: bolevye tochki. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; № 10: 101 – 112.
3. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. O ponyatii i modelyah smeshannogo obucheniya. *VI Andreevskie chteniya: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti*: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2021: 162 – 166.
4. Martynova I.A. Razvitie kompleksnogo navyka beglogo chteniya vsluh v ramkah kursa smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 1 (138): 128 – 136.
5. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Didakticheskij konstruktor dlya proektirovaniya modelej `elektronnogo, distancionnogo i smeshannogo obucheniya v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 8: 68 – 74.
6. Strekalova N.B. Uchebnyj process v otkrytyh informacionno-obrazovatel'nyh sredah. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* Moskva: Moskovskij politehnicheskij universitet, 2014; № 1: 93 – 97.
7. Trofimova N.N. Perspektivy professional'noj podgotovki vysokokvalificirovannyh specialistov na osnove distancionnogo obucheniya v cifrovom formate. *Innovacii v obrazovanii*. 2020; № 6: 136 – 146.
8. Shabanov G.A. Pedagogicheskie problemy obespecheniya kachestva onlajn-obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva: Logos, 2017; № 5: 9 – 12.

Статья поступила в редакцию 09.04.22

УДК 378.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-59-62

***Morozova O.P**., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: mop@mail.asu.ru*

TRAINING OF "ELITE" TEACHING STAFF AT THE CLASSICAL UNIVERSITY AS A GUARANTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE REGION. The urgency of the problem, which is considered in this article, is due to the innovative nature of the tasks that will ensure the sustainable development of the region at the present time and the significance of the contribution that modern educational leaders, so-called "elite" teachers, graduates of the classical university, can make in their region. The article reveals the heuristic potential of classical university education in the training of elite teachers who are able to educate the intellectual elite of the region from the school family, ensuring its needs for innovative personnel and thereby successful development in all spheres of economy, business, socio-cultural life. Special attention is paid in the article to the identified organizational and pedagogical conditions, the implementation of which makes it possible to effectively solve tasks of preparing graduates of a classical university to work in schools in a new reality, taking into account the challenges of the time. Among such conditions, the most significant are the fundamentalization of the professional training of future teachers, the problematization of the content of pedagogical education, taking into account the innovative development of science and practice, the implementation of the principle of advanced learning, the organization of scientific and pedagogical co-creation of teachers and students. The article describes the results of the implementation of these conditions, which are of particular importance for the sustainable development of the region.

Key words: **elite teaching staff, sustainable development of the region, innovative pedagogical education, organizational and pedagogical conditions, training of education leaders for region, heuristic potential of classical university education.**

***О.П. Морозова**, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: mop@mail.asu.ru*

ПОДГОТОВКА «ЭЛИТНЫХ» ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ГАРАНТ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Актуальность проблемы, которая рассматривается в настоящей статье, обусловлена инновационным характером тех задач, которые позволят обеспечить устойчивое развитие региона в настоящее время, и значительностью вклада, который могут внести современные лидеры образования, т.н. «элитные» педагоги, – выпускники классического университета. Статья раскрывает эвристический потенциал классического университетского образования в подготовке «элитных» педагогов, которые способны осуществить воспитание интеллектуальной элиты региона еще со школьной семьи, обеспечив его потребности в инновационных кадрах и тем самым – успешное развитие во всех сферах экономики, бизнеса, социально-культурной жизни. Особое внимание в статье уделяется выявленным организационно-педагогическим условиям, реализация которых позволяет эффективно решить задачи подготовки выпускников классического университета к работе в школе в условиях новой реальности с учетом вызовов времени. Среди таких условий наиболее значимыми являются следующие: фундаментализация профессиональной подготовки будущих учителей; проблематизация содержания педагогического образования с учетом инновационного развития науки и практики; реализация принципа опережающего обучения; организация научно-педагогического сотворчества преподавателей и студентов. В статье описаны результаты реализации данных условий, которые представляют особую значимость для устойчивого развития региона.

Ключевые слова: **элитные педагогические кадры, устойчивое развитие региона, инновационное педагогическое образование, организационно-педагогические условия, подготовка лидеров образования для региона; эвристический потенциал классического университетского образования.**

Работа поддержана средствами программы развития ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» «Приоритет – 2030»

Вступление человечества в новую эпоху, происходящие кардинальные перемены во всех сферах жизни общества выводят Россию и ее регионы на небывалый ранее уровень инновационного развития. Современные стратегические ориентиры страны требуют особых кадровых ресурсов, подготовку которых уже со школьной скамьи должны осуществлять высококвалифицированные, высококонкурентные педагоги, наделенные особым типом мышления, креативными способностями, отвечающие новым вызовам времени, лидеры инновационных преобразований, устремленные в будущее, т.н. «элитные» педагоги, особая миссия которых – воспитание из числа наиболее талантливых и одаренных школьников интеллектуальной элиты региона. При этом мы исходим из того, что «элита – это особая группа лиц, демонстрирующих наивысшие достижения в своей области», … и «особая миссия элиты – быть впереди других в осмыслении и решении сложных общественных проблем (вызовов времени) и действовать во благо всего общества» [1, с. 10].

В этих условиях одна из актуальных задач системы отечественного педагогического образования – подготовка таких «элитных» педагогических кадров; раскрытие и реализация эвристического потенциала всех субъектов системы высшего образования, причастных к этой подготовке в регионе. Особое внимание, на наш взгляд, должно быть уделено классическому университету, который за годы своего существования накопил определенный опыт подготовки своих выпускников к работе в школе. В ряде исследований, выполненных Бережной Н.Ф. [2], Жук О.Л. [3], Загвязинским В.И. [4], Калимуллиным А.М. [5], Розовым Н.Х. [6], Сенько Ю.В. [7], Фроловской М.Н. [8] и др., определена значительная роль классического университета в становлении будущих педагогов, способных успешно работать с одаренными и талантливыми школьниками, развитии исследовательской деятельности учащихся; заложены концептуальные подходы к повышению качества педагогической подготовки студентов в условиях классического университетского образования и др. Анализ этих и других научных публикаций, посвященных обозначенной проблеме, убедительно свидетельствует о ее значимости и актуальности в настоящее время и вместе с тем – недостаточной разработанности, а также позволяет выделить следующие существующие противоречия между:

– масштабностью инновационных процессов, происходящих в различных сферах социально-экономической и культурной жизни региона, и слабой способностью современных выпускников педагогического вуза готовить школьников к их осуществлению в будущем;

– массовой подготовкой будущих учителей в педагогических университетах и ее недостаточными возможностями, позволяющими им успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в эпоху инновационных перемен и тем самым вносить серьезный вклад в устойчивое развитие региона;

– эвристическим потенциалом классического университета осуществлять подготовку «элитных» педагогических кадров для решения стратегических задач развития региона и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий, способствующих успешной реализации данного процесса.

В связи с этим проблема нашего исследования заключается в поиске ответа на вопрос о том, каковы организационно-педагогические условия, способствующие успешной подготовке «элитных» педагогов в классическом университете.

Цель исследования – определить, научно-теоретически обосновать и реализовать комплекс организационно-педагогических условий, которые позволили бы подготовить «элитные» педагогические кадры как гаранта устойчивого развития региона.

Задачи исследования:

– осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования и выявить степень ее изученности;

– определить зависимость между спецификой классического университетского образования и возможностями подготовки педагогов в классическом университете;

– выявить, теоретически обосновать и реализовать те значимые обстоятельства, которые определяют эффективность подготовки «элитных» педагогических кадров в классическом университете.

Научная новизна исследования:

– обоснована научная идея о том, что выявление и осмысление эвристических возможностей классического университетского образования, обусловленных его особой спецификой, позволит научно-теоретически обосновать и разработать такие организационно-педагогические условия в университете, которые обеспечат подготовку педагогически мотивированных студентов как современных лидеров образования, способных успешно воспитать будущую интеллектуальную элиту общества из числа современных выпускников школ, и тем самым способствовать устойчивому развитию региона;

– определен и теоретически обоснован комплекс организационно-педагогических условий «элитных» педагогических кадров в классическом университете, являющихся гарантом устойчивого развития региона.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в:

– уточнении содержания понятия «элитный педагог» как рабочего определения нашего исследования, которое в дальнейшем (при соответствующей доработке) могло бы войти в состав понятийного аппарата современной педагогической науки;

– расширении научного знания в области педагогики высшей школы – разработки нового научного направления профессиональной подготовки будущих учителей – «элитных» педагогических кадров в системе классического университетского образования.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что была создана образовательная программа магистратуры для педагогически мотивированных и имеющих глубокую фундаментальную предметную подготовку выпускников бакалавриата классического университета, реализация которой позволяет обеспечить успешную подготовку «элитных» педагогических кадров для образовательной отрасли региона.

Методологическую основу исследования составили ведущие методологические подходы: системный, синергетический, деятельностный, личностно ориентированный.

Ведущими методами исследования выступили следующие: анализ научной литературы и практического опыта по заявленной проблематике, наблюдение, эксперимент, анкетирование, метод практических заданий.

На основе анализа научной литературы и существующей образовательной практики нам удалось сделать вывод об основных характеристиках классического университетского образования, которые заключаются, прежде всего, в его фундаментальном, исследовательском, опережающем характере. Вместе с тем, и само школьное образование становится сегодня исследовательским. Его ориентация на выявление ранней одаренности и талантов, разностороннее развитие личности, воспитание будущей интеллектуальной элиты общества настоятельно требует и учителя, способного эффективно решать такого рода задачи. Совершенно очевидно, что сопряжение специфики классического университета и тенденций развития современного школьного образования определяет и вектор подготовки педагогических кадров в настоящее время. Этот вектор позволяет выявить комплекс организационно-педагогических условий успешной подготовки «элитных» педагогов в классическом университете, в качестве которых, на наш взгляд, выступают фундаментализация профессиональной подготовки будущих учителей; проблематизация содержания педагогического образования с учетом инновационного развития науки и практики; реализация принципа опережающего обучения; организация научно-педагогического сотворчества преподавателей и студентов.

Фундаментальный характер профессионально-педагогической подготовки в системе классического университетского образования связан в выделенным в содержании вузовского педагогического образования «инвариативных структурных единиц научного знания [9, с. 39], которые выступают в роли фундаментальных научных знаний, объясняющих «сущность наблюдаемых в данной специальности фактов и явлений. Студенты, усвоившие такие знания, могут в дальнейшем разобраться во всех остальных случаях без специального обучения …» [10, с. 50]. Таким образом, именно фундаментальные знания помогают будущим учителям перейти от решения частных, узкопедагогических задач к реализации более широкого класса задач и ситуаций как важнейшего элемента методологической культуры «элитного» педагога.

С другой стороны, в классическом университете осуществляется серьезная фундаментальная предметная подготовка, связанная с постижением глубинных основ научного знания в его генезисе, с конструированием прогностической модели его дальнейшего развития. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы мы включали эти знания в контекст педагогической проблематики и учили будущих учителей на этой основе проектировать в школе образовательный процесс и его отдельные компоненты. Особое внимание уделялось при этом формированию способности испытуемых опредмечивать свои представления о развитии науки в контексте ее различных парадигм и др.

Данное условие неразрывно связано с опережающим характером обучения будущих учителей в университете как важным условием их становления «элитными» педагогами. При этом, как справедливо утверждают исследователи, «в основу модели опережающего образования может быть положена стратегия устойчивого развития» [11, с. 3].

Необходимость реализации и разработки данного условия детерминирована, прежде всего, серьезным увеличением скорости устаревания добытых на сегодняшний день знаний. В связи с этим особую роль в структуре научного знания начинают играть знания будущего, еще не освоенные наукой. Их особенностью «является то, что сама научная проблема здесь еще не сформулирована, нет гипотезы, предмет познания точно не определен, хотя есть уже объект наблюдения или размышления» [12, с. 175]. Овладение этими знаниями студентами в процессе нашего эксперимента происходило за счет выстраивания содержания учебного материала на противоречивой основе. Задача будущих педагогов состояла в том, чтобы увидеть возникшие противоречия и, исходя из них, сформулировать проблему. Видение и осмысление проблемы – важный шаг начала работы «на опережение», так как в этом случае возникает стимул к поиску ее решения.

Кроме того, мы разработали содержание обучения таким образом, чтобы у испытуемых формировались мотивация и умения увидеть изучаемый научный объект в будущем, по каким законам и закономерностям он будет развиваться,

предотвратить негативные характеристики в его динамике и усилить позитивные. На учебных занятиях преподаватели систематически демонстрировали студентам прогнозы в развитии науки в будущем, вовлекали их в овладение новыми знаниями и способами деятельности, которые будут востребованы в перспективе, когда видимые сегодня тенденции завтра станут закономерностями.

Важной составляющей опережающего обучения явилось включение практического опыта работодателей в структуру содержания вузовского педагогического образования, когда перед студентами обнажалась значимость овладения опережающими знаниями, без которых невозможно будет уже в ближайшем будущем решить ни одну серьезную производственную проблему.

Следующее условие, которое было разработано и реализовано нами в ходе экспериментального исследования, – проблематизация содержания педагогического образования с учетом инновационного развития науки и практики, или (в другой терминологии) задачное структурирование учебного материала. Нами была проделана значительная работа по конструированию учебно-познавательных и практических задач и организации из них целостных комплексов.

В данном случае мы, прежде всего, исходим из тех ведущих характеристик, которые должны быть присущи «элитному» педагогу. На основе анализа научной литературы, существующей образовательной практики, тенденций развития региона и его потребностей в педагогических кадрах нам удалось выявить следующий состав данных качеств, которые являются ведущими: способность к проблемному видению, креативность, умение экстраполировать знания и умения в новые условия, толерантность и потребность в инновациях, в авторской позиции, самоактуализации, рефлексивность, готовность к диалогу, сотрудничеству и сотворчеству, проектное мышление, высокий уровень методологической культуры и др. Применительно к развитию данных качеств «элитного» педагога мы и выстраивали типологию учебно-познавательных и практических задач, предлагаемых в ходе эксперимента испытуемым. Так, к примеру, способность к диалогическому поиску формировалась на основе задач на понимание природы разной трактовки вопроса участников диалога; задач, предполагающих коллективную рефлексию; задач, связанных с внутренним диалогом и др. А готовность к сотрудничеству формировалась с помощью задач, стимулирующих необходимость проявления коллективной педагогической деятельности в тех или иных ситуациях, разделения функций между ее участниками, дифференциации общей задачи на частные и др.

Организация научно-педагогического сотворчества преподавателей и студентов также явилась важным организационно-педагогическим условием успешной подготовки «элитных» педагогов в классическом университете. При этом вслед за исследователями под сотворчеством мы понимаем «создание рефлексивной среды: в мышлении – через решение проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности – через формирование установки на кооперирование …, в общении – через развитие отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта для себя» [13, с. 77].

На протяжении всей нашей опытно-экспериментальной работы мы создавали такие ситуации, когда ученые университета систематически вовлекали будущих учителей в совместную научно-исследовательскую деятельность. Студенты становились полноценными участниками научных конкурсов, грантов, приобщаясь к большой науке, овладевая логикой научно-исследовательского поиска и достигая совместных научных результатов, что имеет архиважное значение для будущей профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях школьного образования, которое сегодня носит исследовательский характер. Постоянно демонстрировалось влияние научной деятельности на образовательный процесс в университете за счет его оптимизации на основе включения результатов исследовательской деятельности в содержание вузовского образования. Вместе с тем мы показывали испытуемым возможности переноса такого рода умений в школьную образовательную практику. При этом у будущих учителей формируется особое отношение к своей профессиональной деятельности, когда работа педагога становится объектом его исследования, возникает постоянная потребность, мотивация на анализ [14, с. 159], что, в свою очередь, выступает стимулом ее дальнейшего развития.

В процессе нашего исследования была создана и реализована образовательная программа магистратуры по подготовке «элитных» педагогов. В ее содержании нашли отражение все выявленные нами организационно-педагогические условия. Учебный план программы включал спектр учебных дисциплин, связанных с (а) педагогической инноватикой и направленных на формирование у магистрантов готовности к инновационной деятельности; (б) становлением исследовательской культуры будущих учителей и трансформацией мотивов к научно-педагогическому исследованию в интерес и способность к воспитанию у школьников исследовательских учений и навыков; (в) развитием у выпускников магистратуры проектного мышления, позволяющего проектировать содержание школьного образования как своего рода «модель потребного будущего» (Э. Баллер) и тем самым формировать у учащихся прогностические способности, важность владения которыми в условиях нарастающих ситуаций неопределенности не вызывает сомнений.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Алтайского государственного университета. Ее участниками явились 104 студента и 28 преподавателей. В ходе ее организации и проведения нам удалось реализовать все разработанные организационно-педагогические условия и получить следующие результаты.

85,9% будущих педагогов понимают важность овладения фундаментальными научными знаниями и овладели ими на достаточно высоком уровне, видят возможности их использования при соответствующей дидактической обработке для конструирования содержания современного школьного образования. На контрольном этапе эксперимента эта часть испытуемых, решая аналогичные учебные и практические задачи, демонстрировала способность к переходу от их частного содержания к общим закономерностям.

В итоге организации опережающего обучения в вузе у 79,8% испытуемых оказалась развитой на высоком уровне способность реконструировать содержание школьного образования на основе ведущих тенденций развития научного знания в той или иной предметной области, тем самым создавать основу для развития у школьников вопрошающей активности, проектного мышления как важного качества специалиста в любой региональной отрасли. Этому способствовала и умелая организация выпускниками университета проектной работы с учащимися, в ходе которой формировалась способность к проблемному видению, умение не только поставить проблему, увидеть способы ее решения, но и воплотить его в реальной практике, если это оказывалось возможным.

Большинство участников эксперимента (67,9%) продемонстрировали также успешное владение умением реализовать задачный подход в содержании школьного образования. Проектируя различные типы учебно-познавательных задач и предлагая их учащимся, будущие педагоги формировали у них всевозможные характеристики современного стиля научного мышления: системность, гибкость, открытость, гуманитарность, различные проявления надситуативной активности и др. Все это стимулировало развитие творческой деятельности у всех участников образовательного процесса. В условиях научно-педагогического сотворчества преподавателей у будущих педагогов в значительной мере возрастал интерес к науке, исследованию ее проблем. Этот факт был зафиксирован нами у 79,6% испытуемых. К тому же эти студенты испытывали при соответствующей педагогической инструментовке серьезную потребность в формировании мотивов высокого познавательного уровня у школьников. Отдельные будущие учителя (25,8%) видели в таком научном сотворчестве эталон организации совместной научно-исследовательской деятельности с учащимися. В результате такого сотворчества происходило взаимообогащение всех его участников. У студентов формировалось умение работать в научном коллективе, вести научную дискуссию, выступать в роли оппонентов и др. Будущие педагоги убеждались в преимуществах достижения научных и педагогических результатов совместными усилиями.

Итоги проведенного исследования убеждают в том, что его цель и задачи достигнуты, а поставленная проблема решена.

В результате проведенного исследования удалось выявить, теоретически обосновать и реализовать комплекс организационно-педагогических условий, детерминированных спецификой классического университетского образования, которые позволили в значительной мере оптимизировать процесс профессиональной подготовки «элитных» педагогов, способных придать новое качество современному школьному образованию, обеспечить его подлинно исследовательский характер, успешно подготовить будущую интеллектуальную элиту региона.

Не вызывает сомнений тот факт, что благодаря созданным организационно-педагогическим условиям у студентов классического университета формируются такие системные личностные качества, такой комплекс способностей, которые позволят вывести современную школу на новый уровень развития, осуществить подготовку выпускников, обладающих высокой исследовательской культурой, прогностическими способностями, креативностью, инновационным мышлением и др. качествами, которые помогут им в становлении специалистов нового времени, отвечающих потребностям региона, и обеспечат его устойчивое развитие.

Авторский вклад и новые научные результаты исследования состоят в научном осмыслении понятия «элитные педагоги» и их особой миссии как учителей, способных внести определенный вклад в устойчивое развитие региона, а также в обоснование эффективной подготовки таких педагогических кадров, детерминированной спецификой классического университета, и ее успешного осуществления при определенных условиях.

Результаты исследования могут быть использованы в практике подготовки педагогических кадров в классических университетах, а также в системе дополнительного профессионального образования учителей инновационных школ, работающих с одаренными и талантливыми учащимися, осуществляющими развитие научно-исследовательской деятельности школьников, и др.

Перспективу дальнейшего исследования проблемы мы связываем с разработкой модели подготовки «элитных» педагогических кадров в преемственных связях «школа – вуз – школа», выявлением и реализацией ценностного потенциала внеучебной работы студентов бакалавриата классического университета в формировании у них мотивации на учительскую профессию.

Библиографический список

1. Прозументова Г.Н., Галажинский Э.В., Веснина Л.В. *Сектор элитного образования как ресурс инновационного развития региона*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016.
2. Бережная Н.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете. *Вестник Воронежского государственного университета*. 2014; Т. 10: 97 – 100.
3. Жук О.Л. *Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход*. Минск: РИВШ, 2009.
4. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Волосникова Л.М. Педагогическое образование в России и стратегии его возможного развития. *Образование и наука*. 2013; № 4 (103): 3 – 18.
5. Калимуллин А.М., Гафуров И.Р., Закирова Г.Ш. *Технологии подготовки учителей в классическом университете*. Казань: Казанский университет, 2019.
6. Розов Н.Х. Педагогическая компонента классического университетского образования. *Вестник Московского университета.* Серия 20. 2002; № 1: 23 – 31.
7. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Академия, 2000.
8. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете. *Вестник Московского университета.* Серия 20. 2009; № 1: 82 – 92.
9. Попков В.А., Коржуев А.В. *Дидактика высшей школы*. Москва: Академия, 2001.
10. Фридман Л.М., Пидкасистый П.И. *Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы*. Москва: Педагогическое общество, 2001.
11. Шошиашвили И.С. *Организация системы опережающего образования в техническом университете*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
12. Дубровский Д.И. *Обман. Философско-психологический анализ*. Москва: Канон+РООИ «Ребиалитация», 2010.
13. Клюева Н.В. (Ed.). *Педагогическая психология.* Москва: Владос-ПРЕСС, 2003.
14. Переход к открытому образовательному пространству. *Феноменология образовательных инноваций*. Томск: Томский университет, 2005; Ч. 2.

References

1. Prozumentova G.N., Galazhinskij `E.V., Vesnina L.V. *Sektor `elitnogo obrazovaniya kak resurs innovacionnogo razvitiya regiona*. Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
2. Berezhnaya N.F. Professional'naya podgotovka buduschih pedagogov v klassicheskom universitete. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; T. 10: 97 – 100.
3. Zhuk O.L. *Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podhod*. Minsk: RIVSh, 2009.
4. Zagvyazinskij V.I., Plotnikov L.D., Volosnikova L.M. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategii ego vozmozhnogo razvitiya. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 4 (103): 3 – 18.
5. Kalimullin A.M., Gafurov I.R., Zakirova G.Sh. *Tehnologii podgotovki uchitelej v klassicheskom universitete*. Kazan': Kazanskij universitet, 2019.
6. Rozov N.H. Pedagogicheskaya komponenta klassicheskogo universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20. 2002; № 1: 23 – 31.
7. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2000.
8. Frolovskaya M.N. Stanovlenie professional'nogo obraza mira pedagoga v klassicheskom universitete. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20. 2009; № 1: 82 – 92.
9. Popkov V.A., Korzhuev A.V. *Didaktika vysshej shkoly*. Moskva: Akademiya, 2001.
10. Fridman L.M., Pidkasistyj P.I. *Psihologo-pedagogicheskij spravochnik prepodavatelya vysshej shkoly*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo, 2001.
11. Shoshiashvili I.S. *Organizaciya sistemy operezhayuschego obrazovaniya v tehnicheskom universitete*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
12. Dubrovskij D.I. *Obman. Filosofsko-psihologicheskij analiz*. Moskva: Kanon+ROOI «Rebialitaciya», 2010.
13. Klyueva N.V. (Ed.). *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva: Vlados-PRESS, 2003.
14. Perehod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. *Fenomenologiya obrazovatel'nyh innovacij*. Tomsk: Tomskij universitet, 2005; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 25.04.22

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-62-65

Rakhimova A.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: rahimovaalina@mail.ru*
Shemshurenko O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: oksanashemshurenko@gmail.com*
Gerasimova E.S., *teaching assistant, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: eka7778@yandex.ru*
Mukhametzyanova E.R., *teaching assistant, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: elvira-bareeva87@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION. The modern development of information and communication technology is blurring boundaries between people. Today, a resident of almost any country can use Internet technology to communicate with a resident of another country, continent or hemisphere. In addition, the interpenetration of economic relations between states involves more and more people in international communication. In this regard, the ability to communicate in a foreign language becomes relevant. The aim of this study is to identify the features of modern methods of teaching a foreign language in higher education, aimed at the formation of a competent specialist. Within the framework of the study both classical methods and modern ones were considered and conclusions about their effectiveness are drawn. As a result of the study it is found out that today the most important in learning a foreign language is the formation of communicative function of the learner, which he/she needs to solve his/her personal and professional tasks.

Key words: **foreign language, foreign language teaching methods, foreign languages in higher education.**

А.Э. Рахимова, *канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: rahimovaalina@mail.ru*
О.В. Шемшуренко, *канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: oksanashemshurenko@gmail.com*
Е.С. Герасимова, *асс., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: eka7778@yandex.ru*
Э.Р. Мухаметзянова, *асс., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: elvira-bareeva87@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современное развитие информационно-коммуникационных технологий ведет к стиранию границ между людьми. Сегодня житель практически любой страны может с помощью интернет-технологий общаться с гражданином другого государства, другого континента и полушария Земли. Кроме того, развитие экономических отношений между государствами вовлекает все большее количество людей в международное общение. В этой связи становится актуальным умение общаться на иностранном языке. Целью данного исследования является определение особенностей современных методик преподавания иностранного языка в высшей школе, направленных на формирования компетентного специалиста. В рамках исследования были рассмотрены как классические методики, так и современные, сделаны выводы об их эффективности. В результате исследования было выяснено, что сегодня наиболее важным в изучении иностранного языка становится формирование коммуникационной функции обучающегося, необходимой ему для решения своих личных и профессиональных задач.

Ключевые слова: **иностранные языки, методика обучения иностранному языку, иностранные языки в высшей школе.**

Современное развитие мира характеризуется наличием трендов глобализации, идет повсеместная интеграция экономик и общества. Мир в процессе обмена продукцией, информацией, знаниями, культурой становится более взаимосвязанным. В этой связи возрастают требования к специалистам из различных областей деятельности в сфере профессиональной подготовки, в том числе в части эффективной коммуникации. Выпускники высших учебных заведений должны на должном уровне вести диалог, общаться, решать различные вопросы на иностранном языке. Для решения данного вопроса методисты и педагоги все

активнее ищут новые формы и методики коммуникативной подготовки обучающихся.

Сегодня формирование коммуникативной функции обучающегося связано не только с изучением иностранного языка, но и с пониманием культурных особенностей, стиля жизни, личных и общественных ценностей собеседника. Это определяется тем, что для налаживания взаимодействия между людьми из разных стран необходимо знать не только иностранный язык, чтобы на нем говорить, но и понимать, что можно говорить, чего нельзя говорить, как следует обращаться к собеседнику, как поддерживать разговор. Неправильно подобранные слова, проявление неуважения, неспособность отвечать на вопросы о стране оппонента может привести к сворачиванию разговора и прекращению коммуникации, что приведет к недостижению целей данного общения. В этой связи становится актуальным вопрос, связанный с эффективным обучением иностранному языку для реализации обучающимся своих целей и задач в иноязычной среде.

Целью данного исследования является определение особенностей современных методик преподавания иностранного языка в высшей школе, направленных на формирование компетентного специалиста, и определение наиболее эффективных. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1) определить цели обучения иностранному языку в высшей школе;

2) рассмотреть классические и современные методики преподавания иностранного языка;

3) сделать выводы об эффективности рассмотренных методик.

Основным методом исследования явился метод анализа литературы на тему современных методик обучения иностранному языку в высшей школе.

В рамках данного исследования под методикой обучения иностранному языку понимается совокупность методов обучения, которую использует преподаватель в ходе учебного процесса с целью получения наилучших результатов в изучении иностранного языка [1]. Методика важна с точки зрения эффективности обучения, достижения преподавателем целей и высоких результатов в обучении иностранному языку. Чем более эффективна методика обучения, тем лучших показателей достигает обучающийся.

Однако здесь возникает вопрос о том, какие цели ставит перед собой обучающийся и преподаватель. Дело в том, что со временем данные цели и задачи меняются. Например, долгое время в Российской империи и Советском Союзе главной целью изучения иностранного языка было умение грамотно и правильно писать, переводить тексты с иностранного на русский язык. В 60-х годах XX века цель несколько изменилась. Основной целью изучения иностранного языка стало понимание устной речи и поддержание разговора на различные темы, то есть грамматико-переводной метод сменился аудиовизуальным и аудиолингвальным методами. В 70–80-х годах XX века главной целью обучения иностранному языку стало обучение общению на иностранном языке с учетом культурных особенностей носителя языка [2]. Сегодня основной целью изучения иностранного языка называют формирование у обучающегося коммуникативной функции, то есть способности свободно общаться с носителем иностранного языка на личные и профессиональные темы.

Обычно принято выделять две методики изучения иностранного языка – традиционную и коммуникативную. Традиционная подразумевает развитие основных языковых навыков: разговорная речь, аудирование, чтение и письмо. Коммуникативная методика подразумевает знакомство не только с иностранным языком как таковым, а в целом с иноязычной культурой через общение, то есть основной упор делается на коммуникации, а язык является только инструментом данной коммуникации [3]. Сегодня традиционный способ обучения иностранному языку, построенный на развитии языковой компетенции (знание грамматической структуры языка, наличие минимального словарного запаса), считается неэффективным, так как приоритетом в обучении становится развитие именно коммуникативной компетенции учащегося [4]. Это прежде всего связано с тем, что обучающиеся понимают, что важнее для них в первую очередь уметь говорить и понимать иностранцев, чем точно знать все правила грамматики и орфографии.

Однако данное деление методик преподавания иностранного языка на традиционную и коммуникативную достаточно узко, существуют гораздо больше вариантов преподавания. К примеру, в США выделяют обычно две основные группы моделей преподавания иностранного языка. Первая – это Additive Bilingual models, суть которой сводится к тому, что сначала расширяют знание родного языка (испанского, китайского, французского и пр.), а потом вводят иностранный язык (английский, испанский, китайский и пр.). Примерами таких моделей могут выступать следующие: Canadian Immersion program, Maintenance Bilingual programs, Two-Way Immersion Education. Вторая группа моделей – это Subtractive Bilingual models, которые стимулируют развитие языковых навыков в общепринятом языке без сохранения других языков, в том числе родных. Примерами указанных моделей могут послужить Transitional Bilingual Education, Transitional Program of Instruction. Второй тип моделей встречаются в США чаще [5].

В России также встречается довольно много различных современных методик обучения иностранному языку.

К примеру, некоторые методики преподавания иностранного языка используют игровые механики. Игра разрешает моделировать различные ситуации, связанные с применением иностранного языка, позволяя тем самым максимально их приблизить к реальным условиям. Игровые ситуации стимулируют активное применение студентом речевых и неречевых способов коммуникации для решения поставленных задач. Применение игровой составляющей при изучении иностранного языка позволяет заинтересовать обучающегося, вызвать положительные эмоции, сконцентрировать внимание на решение учебной задачи, достичь цели занятия в развлекательной форме, а также снять у студента страх общения на иностранном языке [6].

Учебная игра представляет собой имитацию события или ситуации, которая потенциально может возникнуть в жизни обучающегося, и требует от участников определенных игровых действий в рамках заранее разработанного методического сопровождения. Игра несет познавательную и учебную функции, когда студенты вынуждены «вживаться» в роль и выполнять определенные действия, которые позволяют получить им новые знания и умения, и сразу их применить на практике. Важным при применении игры в обучении является отсутствие принуждения студентов со стороны преподавателя, обучающиеся должны самостоятельно проявлять инициативу в зависимости от ситуации, либо от других учащихся. Чем меньше преподаватель вмешивается в игру, тем больше уровень самостоятельности и самоорганизации студентов, тем выше ценность игры как образовательного инструмента. Цель преподавателя в данном случае – создать условия, в которых обучающиеся смогут самостоятельно себя проявить, а также успешно взаимодействовать друг с другом.

Для успешного применения игр в образовательном процессе необходимо выполнение следующих условий:

1) должны быть подготовлены все методические материалы по игре с учетом того, что игра может пойти не по сценарию;

2) лучше проводить игры по знакомым студентам темам. Проведение игр по новым темам сильно затрудняет образовательный процесс, так как студенты теряются, боятся проявить себя в незнакомой ситуации, часто им не хватает словарного запаса;

3) игра должна носить добровольный характер с возможностью постепенного вовлечения всей группы.

Продолжением развития применения игр в обучении является применение деловых игр. Деловая игра предполагает разыгрывание конкретных ситуаций для обучающихся, в рамках которых они могут проявить свои теоретические и практические навыки владения профессиональным иностранным языком. Деловая игра раскрывает навыки социального взаимодействия между учащимися, при этом оставаясь довольно интересным и занимательным времяпровождением [7].

Деловая игра отличается от просто учебных игр тем, что обычно воссоздается ситуация, близкая к направлению обучения учащегося, к примеру, у финансистов деловые игры связаны с банками, деньгами и прочим, у агрономов – связанные с посевной, выбором поставщика семян, у химиков – связанные с лабораторией, конференцией и т. д. Деловая игра проходит обычно в соответствии со следующими этапами:

1. Повторение тем, связанных с игрой.
2. Введение в игру. Описание ситуации, основных ролей, их цели и задач. Разделение участников на роли и группы.
3. Старт игры. Воспроизведение события, обыгрывание студентами своих ролей, преподаватель только определяет направления развития игровой ситуации.
4. Завершение игры. Достижение учебной цели и задач, завершение игровой ситуации.
5. Разбор игры, хода её проведения, достижения результатов. Выделение сильных и слабых сторон проведенной игры.
6. Общая дискуссия по поводу проведенной игры, что было плохо, что хорошо, как можно улучшить игру.

Данная логика проведения деловых игр приводит к постоянному совершенствованию хода самой игры и достижению образовательных целей.

Другие методики преподавания используют проектный подход в обучении иностранных языков. Его применение подразумевает подготовку студентом проекта на иностранном языке, направленного на решение практической задачи и создание определенного продукта (конструктивно-практические проекты, игровые и ролевые проекты, исследовательские проекты, творческие проекты и пр.). Применение проектного подхода позволяет объединить образовательную деятельность с творческой, научной, исследовательской и практической, что повышает в целом её эффективность [8].

Проект как форма самостоятельной работы студента отличается от других тем, что имеет следующие черты:

– имеет наглядный конечный результат, который можно увидеть, потрогать, почувствовать и т. п.;

– носит самостоятельный характер, который может быть реализован в частном порядке или командой;

– предусматривает наличие проблемы или важной задачи, имеет практическую направленность;

– предусматривает командный характер, требующий налаживание коммуникаций внутри группы;

– обеспечивает интеграцию знаний, умений и навыков общения на иностранном языке.

Реализация проекта студентами происходит в рамках следующих этапов:

1. Этап инициирования проекта, который включает определение проблемы и темы проекта, команды, основных параметров проекта и необходимых ресурсов.

2. Этап планирования проекта, который включает изучение проблемы, анализ материалов по теме проекта, планирование реализации проекта с выделением необходимых ресурсов и назначение ответственных.

3. Этап реализации проекта, который включает в себя выполнение плана проекта, преодоление проблем реализации проекта, консультации с преподавателем и экспертами, создание конечного продукта.

4. Завершающий этап, который включает презентацию итогового продукта, рефлексию по поводу реализации проекта и достижения цели и задач обучения.

Применение проектного подхода позволяет научить студента грамотно представлять результаты своей проектной деятельности на иностранном языке, грамотно и лаконично излагать свою точку зрения, уметь правильно выбирать инструменты демонстрации результатов проекта, использовать разнообразные языковые способы выражения мыслей [9]. Однако следует учитывать, что прежде чем внедрять проектный подход в обучении иностранному языку, обучающиеся должны иметь следующие навыки:

1) умение формулировать и представлять результаты собственных исследований;

2) умение грамотно и ясно излагать свои мысли на русском и иностранном языках;

3) умение создавать лаконичные демонстрационные материалы в виде таблиц, графиков, схем, в том числе с использованием специализированных компьютерных программ;

4) умение применять профессиональные термины и речевые обороты, касающиеся научной и проектной деятельности.

Данным навыкам необходимо обучать студентов с первых занятий по иностранному языку, тогда применение проектного подхода в обучении станет возможным. Для постепенного внедрения проектного подхода возможно постепенное усложнение видов подготавливаемых студентами проектов. Например, на первом, втором курсах обучения возможна подготовка простых информационных или поисковых проектов, при этом необходимо разбирать ошибки при планировании и реализации проектов. На старших курсах возможна подготовка более сложных проектов – исследовательских или творческих. Так постепенно обучающийся учится правильно оформлять результаты проекта, грамотно излагать на иностранном языке полученные показатели, активно работать в команде, защищать проект.

В конечном итоге применение проектного подхода в обучении позволяет привить студентам профессиональные компетенции по самостоятельному сбору и обработке информации, её анализу, поиску решения проблемы и выбору наиболее эффективного, предоставлению результатов работы и защите их перед лицом слушателей. Причем всё это может происходить в условиях повышенного интереса к учебе, некоторой самостоятельности процесса обучения и самоорганизации обучающихся.

Большой интерес у студентов также вызывает методика обучения, построенная на основе моделирования реальных нестандартных жизненных или профессиональных ситуаций. К примеру, обучающиеся образовательных организаций МВД России изучают иностранный язык в рамках смоделированных ситуаций, к примеру, дорожно-транспортного происшествия. В рамках имитирования они делятся на подгруппы, наделяются ролями следователя, эксперта-криминалиста, свидетеля, сотрудников ДПС и разбирают дорожно-транспортное происшествие на основе разработанных методических материалов. Смоделированные ситуации могут быть разного характера, но чаще всего это работа по преступлениям небольшой и средней тяжести [10].

Для того чтобы максимально погрузить обучающихся в смоделированную ситуацию, преподавателю необходимо:

1) подготовить нужный дидактический материал (фотографии с места происшествия, фотографии свидетелей, материалы осмотра и прочее);

2) предусмотреть использование студентами разных форм речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо);

3) организовать командный формат работы с возможностью реализации профессиональных компетенций студентами по своему направлению обучения.

В некоторых высших учебных заведениях используют театральную методику обучения иностранному языку. Театральная методика подразумевает изучение иностранного языка через призму создания инсценировок на иностранном языке, что предполагает постановку полноценной театральной постановки. В данном случае имеется в виду именно постановка цельного произведения, а не отдельных сцен на иностранном языке. Применение театральной методики показывает эффективные результаты, но требует от преподавателя значительных трудозатрат [11].

В качестве объектов постановки чаще всего используется российская классика или классика той страны, язык которой изучается. Выбор произведения лучше осуществлять преподавателю совместно со студентами для того, чтобы выявить их интерес и предпочтения. Театральная методика кроме стандартных потребностей образовательного процесса зачастую требует решения дополнительных организационных вопросов, а именно – поиск помещения для репетиций, нахождение дополнительного внеурочного времени для студентов и преподавателя, подготовку материалов и реквизита, поиск возможности представления театральной постановки публике и прочие. Однако несмотря на все сложности погружение в произведение позволяет студентам не только научится говорить и выступать на иностранном языке, но и узнать больше культуру, дух, ценности того народа, чей язык они изучают.

Большую роль в последние годы играют также онлайн-технологии в изучении иностранного языка. Современные онлайн-школы иностранных языков используют новейшие IT-технологии с целью повышения интерактивности обучения, стимулирования интереса за счет геймификации процесса обучения, а также повышение коммуникативных способностей обучающегося за счет возможности общения с носителями языка онлайн. В этой связи интересен опыт применения онлайн-технологий изучения иностранного языка в различных вузах, к примеру, применение мобильного приложения BBC learning English [12], электронной образовательной платформы MYGRAMMARLAB [13], Lingualeo, Puzzle English, Busuu [14].

Таким образом, помимо классического способа, сегодня существует довольно много современных методик изучения иностранного языка. Основной упор данных методик делается на развитие коммуникативного навыка обучающегося за счет «вживания в роль» носителя языка в рамках моделирования различных бытовых и профессиональных ситуаций различными методами. Кроме того, всё большую роль в изучении иностранного языка приобретает применение онлайн-технологий и современных языковых платформ обучения иностранным языкам, которые позволяют сделать обучение более интерактивным, увлекательным и приближенным к реальным условиям.

Библиографический список

1. Леонтьева А.А., Королевой Т.А. *Методика.* Москва: Русский язык, 1982.
2. Якубова Ф.Ю. Методика обучения русскому языку как иностранному в вузах. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021; № 2-6 (70): 175 – 177.
3. Нишонова Д.Ж. Теория и методика обучения иностранному языку в вузе. *Научные исследования*. 2017; Т. 1, № 6 (17): 71 – 72.
4. Небольсина М.С. Методика обучения русскому языку как иностранному на основе полиситуативного подхода к языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 542 – 543.
5. Алтыникова А.В. Методика обучения иностранному языку в США: модели обучения ESL (английский как иностранный). *Вестник педагогического опыта*. 2016, № 37: 57 – 60.
6. Озёрская С.Н. Игровая методика в процессе обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. *Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова*. 2014; № 3: 203 – 205.
7. Гильфанова Г.Т., Любова Т.В. Проектная методика как способ реализации контекстного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов. *Глобальный научный потенциал.* 2019; № 3 (96): 17 – 19.
8. Вишленкова С.Г., Хаитова Л. Проектная методика как средство развития умений учебной автономии учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку. *Новая наука: Теоретический и практический взгляд*. 2017; Т. 2, № 4: 47 – 50.
9. Моисеева Т.В. Проектная методика обучения иностранному языку студентов-экономистов. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2017; № 1 (5): 21 – 25.
10. Евдокимова М.Г. Проектная методика обучения иностранному языку как способ формирования профессиональной компетенции. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 67-1: 85 – 87.
11. Акифи О.И. Театральная методика обучения русскому языку как иностранному. *А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки)*. 2018; № 4: 1 – 7.
12. Артеменко О.А., Воейкова А.А., Амеличева К.А. Методика использования мобильного приложения BBC Learning English в процессе обучения иностранному языку студентов поколения Z. *Высшее образование сегодня*. 2020; № 1: 67 – 71.
13. Ковалева А.Г., Анчугова О.В., Зарифуллина Д.П., Курманова Д.И., Ткачева М.В. Методика использования электронной образовательной платформы MYGRAMMARLAB для обучения студентов иностранному языку. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 10: 90 – 95.
14. Приходько А.М. Особенности организации дистанционного обучения на уроках английского языка с использованием современных образовательных платформ. *Наукосфера*. 2020; № 12-2: 34 – 40.

References

1. Leont'eva A.A., Korolevoj T.A. *Metodika*. Moskva: Russkij yazyk, 1982.
2. Yakubova F.Yu. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v vuzah. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; № 2-6 (70): 175 – 177.

3. Nishonova D.Zh. Teoriya i metodika obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Nauchnye issledovaniya.* 2017; T. 1, № 6 (17): 71 – 72.
4. Nebol'sina M.S. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na osnove polisituativnogo podhoda k yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 542 – 543.
5. Altynikova A.V. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku v SShA: modeli obucheniya ESL (anglijskij kak inostrannyj). *Vestnik pedagogicheskogo opyta*. 2016, № 37: 57 – 60.
6. Ozerskaya S.N. Igrovaya metodika v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki. *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova*. 2014; № 3: 203 – 205.
7. Gil'fanova G.T., Lyubova T.V. Proektnaya metodika kak sposob realizacii kontekstnogo obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov-lingvistov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2019; № 3 (96): 17 – 19.
8. Vishlenkova S.G., Haitova L. Proektnaya metodika kak sredstvo razvitiya umenij uchebnoj avtonomii uchaschihsya starshih klassov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Novaya nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzglyad*. 2017; T. 2, № 4: 47 – 50.
9. Moiseeva T.V. Proektnaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku studentov-`ekonomistov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 1 (5): 21 – 25.
10. Evdokimova M.G. Proektnaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku kak sposob formirovaniya professional'noj kompetencii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-1: 85 – 87.
11. Akifi O.I. Teatral'naya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *A-faktor: nauchnye issledovaniya i razrabotki (gumanitarnye nauki)*. 2018; № 4: 1 – 7.
12. Artemenko O.A., Voejkova A.A., Amelicheva K.A. Metodika ispol'zovaniya mobil'nogo prilozheniya BBC Learning English v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov pokoleniya Z. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2020; № 1: 67 – 71.
13. Kovaleva A.G., Anchugova O.V., Zarifullina D.P., Kurmanova D.I., Tkacheva M.V. Metodika ispol'zovaniya `elektronnoj obrazovatel'noj platformy MYGRAMMARLAB dlya obucheniya studentov inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 10: 90 – 95.
14. Prihod'ko A.M. Osobennosti organizacii distancionnogo obucheniya na urokah anglijskogo yazyka s ispol'zovaniem sovremennyh obrazovatel'nyh platform. *Naukosfera*. 2020; № 12-2: 34 – 40.

Статья поступила в редакцию 25.04.22

УДК 37.034 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-65-67

***Sorokin N.S.**, postgraduate, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: nikita00000000@mail.ru*

THE PROBLEM OF THE MEANING OF LIFE OF ADOLESCENTS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL REFLECTION. Modern realities require a person to be ready to make an informed choice in various life situations. During this period, the problem of self-realization is especially acute. The researcher observes that most teenagers are "uncertain". It is difficult for them to design their future life, since they cannot find their own self. This is a huge problem, since a person who does not have an "inner core" cannot have good mental or physical health, as well as solve the issue of personal and professional development. This article provides a philosophical and socio-pedagogical analysis of the problem of the meaning of the life of adolescents. The significance of the existence of life-meaning orientations in the context of modern dynamic social reality is also analyzed.

Key words: **meaning of life, self-determination, personal development, self-actualization, teenagers.**

***Н.С. Сорокин,** аспирант, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: nikita00000000@mail.ru*

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Современные реалии требуют от личности готовность осознанного выбора в различных жизненных ситуациях. В этот период особенно остро стоит проблема самореализации. Сегодня мы наблюдаем, что большинство подростков находятся в ситуации «неопределенности». Им сложно конструировать свой дальнейший жизненный путь, так как они не могут найти свое «Я». Это является огромной проблемой, так как личность, не имеющая «внутреннего стержня», не может обладать психическим и физическим здоровьем, а также решить вопрос личностного и профессионального становления. В данной статье проводится философский и социально-педагогический анализ проблемы смысла жизни подростков. Также анализируется значимость наличия смысложизненных ориентаций в контексте современной динамической социальной реальности.

Ключевые слова: **смысл жизни, самоопределение, личностное становление, самоактуализация, подростки.**

Актуальность проблемы смысложизненного поиска заключается в ее вечности. Множество мыслителей различных эпох отражали свое понимание смысла человеческого бытия. Сегодня, в условиях социальной динамической реальности, данная проблема является особенно актуальной. Современные быстро меняющиеся реалии предъявляют к личности множество требований. Человеку необходимо обладать критическим мышлением, мобильностью, сформированным ценностно-смысловым аппаратом для того, чтобы реализовать себя в мире. Отсутствие данных качеств приведет к тому, что личность не только не сможет критически осмысливать огромный поток информации, характерный для современного информационного общества, и быстро подстраиваться под меняющиеся условия, но и может потерять свое «Я». Данная проблема особенно актуальна для подростков, которым необходимо решить вопрос личностного и профессионального становления.

Научно-теоретическая новизна исследования состоит в том, в работе показана специфика формирования смысложизненных ориентаций у подростков в условиях современной динамической реальности, предъявляющей к личности высокие требования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные особенности формирования смысложизненных ориентаций у подростков в условиях современной динамической реальности могут быть использованы при разработке и модернизации образовательных программ организаций дополнительного образования детей и подростков.

Переходя к историко-философскому анализу проблемы смысла жизни, дадим одно из определений данного понятия, представленное современным философским исследователем – М.А. Дедюлиной. «Смысл жизни – это личностная характеристика отношения к жизни, включающая в себя как непосредственное бытие индивида, так и его деятельное включение в социальную жизнь, соотнесенное с системой морально-нравственных ценностей» [1, с. 55]. Наличие смысложизненных ориентаций позволяет личности успешно социализироваться и функционировать в обществе.

На протяжении всей истории философии мыслители по-разному решали проблему смысла жизни. Было создано великое множество концепций, но современный исследователь В. П. Кохановский обобщал все их в три главных: смысл жизни заключен в ее глубинных основаниях; смысл жизни в полезном вкладе для будущего; смысл жизни уникален для каждого субъекта [2, с. 238].

Первый подход характерен для религиозной философии. Конечным смыслом для человека является блаженство, которое достижимо через божественное послушание, любовь, благодать и добро. Так, например, в учении Августина Блаженного человек находится в борьбе между добром и злом. Добром является то, что даровано Богом. Зла как таково не существует. Оно есть недостаток добра. «На человеческом уровне добро – результат свободного решения человека. Грех, зло – это отсутствие добра, неправильное употребление свободной воли, данной человеку для исполнения заповедей Бога» [3, с. 71].

Согласно второму подходу смысл жизни заключается в прогрессе, который должен быть направлен к светлому будущему. Этот подход ярко выражен в философии марксизма. «Если человек трудится только для себя, он может, пожалуй, стать знаменитым учёным, великим мудрецом, превосходным поэтом, но никогда не сможет стать истинно совершенным и великим человеком» [4, с. 29].

Согласно третьему подходу жизнь не имеет объективный для всех смысл жизни. Так, например, великий французский философ Жан-Поль Сартр подчеркивает значение личного выбора, который мы можем делать только сами и для себя, потому что не существует какого-либо одного, пригодного для всех решения» [3, с. 111]. Каждый человек должен выбрать собственный уникальный путь, опираясь на внутреннее «Я». Это требует от личности не только умения совершать свободный выбор, но и способности принимать ответственность за свои поступки.

Как мы видим, среди философов не существует единого решения проблемы смысла жизни, что связано как минимум с двумя факторами. Во-первых, смысл жизни – это культурное понятие, которое отражает исторический опыт осмысления бесчисленными поколениями людей их жизни в общественной и природной среде. Во-вторых, мыслители строят концепции исходя из своего уникального виденья проблемы, опираясь на личный опыт.

Заканчивая философский анализ, мы приходим к выводу, что решение проблемы смысла жизни не может быть представлено в форме знания и готовых ответов на этот вопрос. Это связано с тем, что не существует единого и уникального пути для человека. При этом нельзя оставлять философское наследие без внимания. Каждой личности необходимо вобрать для себя лучшее из того, что дает философский опыт, отрефлексировав его относительно своего «Я». Обратим внимание на то, что современная гуманистическая образовательная парадигма поставила в приоритет личность, наделенную правами и свободой. «В педагогике это означает: я свободен в выборе пути своего развития, и лишь я ответствен за свой выбор» [5, с. 2].

Отметим, что проблема смысложизненного самоопределения особенно актуальна для подростков. Как отмечают отечественные и зарубежные психологи, пик поисковой активности личности приходится на старший подростковый возраст, что определяет смысл жизни как фундаментальную потребность данного периода (Л.И. Божович, Г.А. Вайзер, Л.С. Выготский, И. Кон, В. Франкл, В.Э. Чудновский и другие).

Так, например, отечественный психолог Л.С. Выготский утверждает, что в старшем подростковом возрасте происходит овладение внутренним миром, возникновение жизненного плана, осознание своего «Я». Именно в этом возрасте создается фундамент, который определяет потребность в смысложизненном самоопределении [6, с. 158].

Согласно И. Кону, именно в подростковый период проблема смысла жизни становится глобальной и всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспектив [7, с. 55]. Для этого возрастного периода характерен переход от зависимого детства к самостоятельной жизнедеятельности, требующей от юноши способности нести ответственность.

Обратимся к концепции смысложизненного самоопределения зарубежного психолога и философа Виктора Франкла. Мыслитель утверждает, что у каждой личности есть свой уникальный смысл жизни, который необходимо найти. Для этого подросток должен обладать способностью к свободному выбору, независимому от средств масс-медиа и других внешних влияний. В своей работе «Человек в поисках смысла» В. Франкл утверждает, что первоначальным толчком для подростка к смысложизненному поиску является сомнение в смысле жизни вообще. Это сомнение служит стимулом для работы по осмыслению собственного бытия, так сказать, заново [8, с. 39].

Потеря смысложизненных ориентиров подростков приводит к печальным последствиям, таким как алкоголизм, наркомания, суицидальные наклонности. Руководитель департамента коммуникаций Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Оксана Иванникова сообщила, что на 2020 год огромное количество юношей ежегодно обращается за помощью в связи с мыслями о самоубийстве [9, с. 2]. Отмечают разнообразные причины: буллинг в школе, страх перед ОГЭ и ЕГЭ и прочие. Но основной причиной выделяют потерю смысла жизни, своего «Я». Все это свидетельствует об актуальности данной проблемы.

Возникает закономерный вопрос: можно ли полностью огородить подростков от негативных социальных влияний окружающей его среды? Мы полагаем, что это не представляется возможным. Какой бы комфортной ни была образовательная среда, личность все равно будет сталкиваться с различными трудностями. Подростки должны обладать внутренним стержнем, который позволит им быть готовыми к возникающим жизненным проблемам и справляться с ними.

Таким образом, смысл жизни – это фундамент личности, на который она опирается. Наличие смысложизненных ориентаций позволяет подростку не подчиняться внешнему влиянию, реализуя свой уникальный и свободный путь. Также служит условием для сохранения физического психологического здоровья.

Продолжая анализ проблемы смысла жизни подростков, обратимся к педагогическому знанию. Одним из первых педагогов, основательно исследовавших проблему смысла жизни в образовательном процессе, является Н.И. Пирогов. Согласно ученому, каждая личность должна являться смысловой единицей, то есть уметь критически мыслить, не следовать толпе и создавать свой уникальный путь, а не принимать готовый. Не воспитание юристов, солдат, моряков, а воспитание личности, ее волевых и нравственных качеств должно стать в основу педагогики, подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной [10, с. 58].

Опираясь на гуманистические традиции отечественного образования (П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафта и др.), педагогическая мысль послевоенного периода сосредоточилась на морально-нравственной сфере воспитания и обучения, связывая поиски смысла жизни с коммунистической идеологемой.

В частности, по убеждению В.А. Сухомлинского, если педагогу удастся тонко и тактично прикоснуться к юному сердцу, оно становится жаждущим мысли [11, с. 113]. Именно духовная жизнь помогает определить верные смыслы, которые будут служить фундаментальной опорой для личности.

Российская школа конца XX – начала XXI в. стремится ориентироваться на идеальную личность демократического общества, культивируя в учащихся чувства ответственности, любви и свободы. Например, Школа самоопределения (г. Москва, А.Н. Тубельский и др.) опирается на методы погружения в учебный предмет с ежедневным самоанализом учебной деятельности учащихся, самонаблюдением, поиска свободной зоны, беседы о сокровенном желании и др.

Современная психология и педагогика, а также ряд философских концепций сходятся в идеи о том, что наличие возможности выбора является важнейшим условием самоопределения личности. Действительно, человек должен обладать свободой для того, чтобы найти свой уникальный путь. Смысл не может быть навязан или представлен в виде готового знания. Его поиск требует проведения глубокой личностной работы.

Подросток сталкивается с различным внешним влиянием, например, со средствами массовой информации, которые способны навязать ложные истины, формируя, как бы сказал Адольф Кетле, «среднего человека». Задача образовательной системы заключается в том, чтобы создать педагогические условия для свободного становления смысла жизни подростков. От личности требуется наличие критического мышления, сформированность морально-нравственной сферы, способность к саморефлексии.

Частично современная гуманистическая образовательная система решает эти задачи, говоря о свободе, уникальности и ценности каждой личности. Проблема заключается в том, что свобода некоторых индивидов не всегда согласуется с общественными нормами и несет пользу. Перед ученым сообществом стоит вопрос о том, как согласовать свободный выбор личности с общественно полезной деятельностью. Эта проблема требует дальнейших исследований.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы:

1. Проведенный анализ позволил уточнить понятие «смысл жизни» – это фундамент, который служит основополагающей опорой для личности, препятствующей подчинению внешним факторам, являющейся главным условием для успешной социализации.

2. В ходе психолого-педагогического анализа было выявлено, что в подростковом возрасте у личности появляется потребность в смысложизненном поиске, что требует особого внимания со стороны современной образовательной системы.

3. Смысл жизни – это культурное понятие. Современная информационная эпоха XXI века ставит перед учеными задачу в разработке новых смысложизненных концепций, служащих опорой для образовательной системы. Безусловно, важно опираться на бесценный опыт прошлого и на те ценности, которые являются вечными. Мы говорим о необходимости адаптировать смысложизненные концепции под социальную динамическую реальность с опорой на последние разработки в области философии, психологии, социологии, педагогики и других наук.

4. Рост числа подростков, сталкивающихся с проблемами алкоголизма, наркомании, суицидальных наклонностей, свидетельствует о том, что современная образовательная программа не справляется с задачами формирования смысложизненных ориентиров.

В заключение стоит подчеркнуть, что сегодня подростки массово сталкиваются с проблемой отсутствия смысла жизни, что приводит к негативным физическим и психическим последствиям, а также к невозможности личностного и профессионального становления. «Школа перестала справляться со своей смыслотворческой функцией, наблюдается процесс искажения образа человеческого в культуре» [12, с. 160]. Это является огромной проблемой. В своих будущих исследованиях автор статьи ставит задачу создания современной модели психолого-педагогической поддержки смысложизненного поиска подростков, которая будет внедрена в системы общего и дополнительного образования.

Библиографический список

1. Дедюлина М.А. *Этика*. Таганрог: ТРТУ, 2005.
2. Кохановский В.П. *Философия*: учебник для вузов. Москва: КноРус, 2016.
3. Горелов А.А. *Основы философии:* учебник для студентов. Москва: Академия, 2010.
4. Бушканец М.Г. Леухин Б.Д. Маркс К. Размышления юноши при выборе профессии. *Хрестоматия по педагогике*. Москва: Просвещение, 1976: 29 – 34.
5. Коростелева А.А. *Культурологическая и гуманистическая модели образовательной среды: логика взаимодействия*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ulturologicheskaya-i-gumanisticheskaya-modeli-obrazovatelnoy-sredy-logika-vzaimodeystviya/viewer
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. *Детская психология.* Москва: Педагогика, 1984; Т. 4.
7. Кон И.С. *Психология юношеского возраста*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1976.
8. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1990.

9. Названы российские регионы с наибольшим числом обращений по проблемам детского суицида. *Известия*: газета. 2020; 10 сентября. Available at: https://iz.ru/1059141/2020-09-10/nazvany-rossiiskie-regiony-s-naibolshim-chislom-obrashchenii-po-problemam-detskogo-suitcida
10. Пирогов Н.И. Сочинения: в 2 т. *Труды по клинической хирургии. (1837–1839)*. Санкт-Петербург, 1987; Т. 2.
11. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика, 1990.
12. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. *Воспитание счастье, счастье воспитания*. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004.

References

1. Dedyulina M.A. *`Etika*. Taganrog: TRTU, 2005.
2. Kohanovskij V.P. *Filosofiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: KnoRus, 2016.
3. Gorelov A.A. *Osnovy filosofii:* uchebnik dlya studentov. Moskva: Akademiya, 2010.
4. Bushkanec M.G. Leuhin B.D. Marks K. Razmyshleniya yunoshi pri vybore professii. *Hrestomatiya po pedagogike*. Moskva: Prosveschenie, 1976: 29 – 34.
5. Korosteleva A.A. *Kul'turologicheskaya i gumanisticheskaya modeli obrazovatel'noj sredy: logika vzaimodejstviya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ulturologicheskaya-i-gumanisticheskaya-modeli-obrazovatelnoy-sredy-logika-vzaimodeystviya/viewer
6. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Detskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1984; T. 4.
7. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1976.
8. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva: Progress, 1990.
9. Nazvany rossijskie regiony s naibol'shim chislom obraschenij po problemam detskogo suicida. *Izvestiya*: gazeta. 2020; 10 sentyabrya. Available at: https://iz.ru/1059141/2020-09-10/nazvany-rossiiskie-regiony-s-naibolshim-chislom-obrashchenii-po-problemam-detskogo-suitcida
10. Pirogov N.I. Sochineniya: v 2 t. *Trudy po klinicheskoj hirurgii. (1837-1839)*. Sankt-Peterburg, 1987; T. 2.
11. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1990.
12. Schurkova N.E., Pavlova E.P. *Vospitanie schast'e, schast'e vospitaniya*. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2004.

Статья поступила в редакцию 16.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-67-69

***Suleimanova T.Z.**, specialist in educational and methodological work, Director of Medical College, Medical Institute; teacher, software engineer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

PRINCIPLES OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE NURSES IN FORMING READINESS TO IMPLEMENT HEALTH EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION. Future nurses, due to the peculiarities of their profession, are obliged not only to participate in the direct treatment of patients, but also to carry out the prevention of diseases of citizens. This professional function, due to its social importance, requires motivational support from the teaching staff. At the same time, in order to maximally generalize all possible types of approaches to improve the effectiveness of pedagogical support for future nurses in shaping the readiness to carry out health education work among the population, it is important to formulate the principles of support. The specified research vector is the goal of the current scientific work. To achieve this goal, the researcher uses ideas of A.S. Makarenko regarding the improvement of the success of each member of the team. In particular, in line with the activity approach, the researcher singles out such form of support, which is based on a system of collective mutual assistance between future nurses who begin and finish their studies. The leading research methods are work with primary sources, experiment and testing. The work formulates the following principles on the research topic: 1) collective mutual assistance; 2) systemic continuity of psychological support, 3) self-education of the individual. The presented positions are interpreted, the connection of the provisions with the real circumstances of the training of future nurses is indicated. System effects from the application of these principles in the system of higher education are also predicted. In particular, it seems promising to form a collective responsibility of future nurses to each other regarding their readiness to carry out preventive measures with citizens at a high level.

Key words: **sanitary and educational work, pedagogical principles of support, future nurses, readiness to carry out sanitary and educational work.**

***Т.З. Сулейманова**, спец. по учебно-методической работе, директор медицинского колледжа при Медицинском институте, преп., инженер-программист Чеченского государственного университета, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ САНИТАРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ

Будущие медицинские сёстры в силу особенностей своей профессии обязаны не только участвовать в непосредственном лечении пациентов, но и осуществлять профилактику заболеваний граждан. Указанная профессиональная функция ввиду своей общественной важности требует мотивационной поддержки со стороны преподавательского состава. Вместе с тем для того, чтобы максимально обобщить все возможные виды подходов по формированию исследуемого вида готовности, важно сформулировать принципы поддержки. Указанный вектор исследования является целью представленной научной работы. Для достижения поставленной цели мы используем идеи А.С. Макаренко относительно повышения успешности работы каждого члена коллектива. В частности, в русле деятельностного подхода мы выделяем такую форму поддержки, в основании которой положена система коллективной взаимопомощи между начинающими и заканчивающими своё обучение будущими медицинскими сёстрами. Ведущими методами исследования являются следующие: работа с первоисточниками, эксперимент и тестирование. Нами были сформулированы следующие принципы по теме исследования: 1) коллективной взаимопомощи; 2) системной непрерывности психологической поддержки, 3) самовоспитания личности. Представленные позиции были интерпретированы, указана связь положений с реальными обстоятельствами обучения будущих медицинских сестёр. Также были спрогнозированы системные эффекты от применения указанных принципов в системе среднего профессионального образования. В частности, перспективным видится формирование коллективной ответственности будущих медицинских сестёр друг перед другом относительно готовности на высоком уровне проводить профилактические мероприятия с гражданами.

Ключевые слова: **санитарно-просветительская работа, педагогические принципы поддержки, будущие медицинские сёстры, готовность к осуществлению санитарно-просветительской работы.**

Одной из ценностей современного общества является качественная медицинская помощь. При этом потенциал указанного вида социально важных услуг не до конца раскрыт. В данном случае имеется в виду комплекс профилактической работы с населением. Отметим, что достаточно часто рутинные виды просветительско-профилактических работ адресуются среднему медицинскому персоналу. Вполне очевидно, что невысокий статус среднего и младшего медицинского персонала, усиливающийся невысокой заработной платой, не позволяет вести просветительскую деятельность на высоком профессиональном уровне. Ещё одним фактором, несколько сдерживающим эффективность профилактических работ, является недостаточно высокая степень психологической готовности будущих медицинских сестёр к исследуемому виду деятельности. Учитывая научный интерес автора статьи и обозначенную проблематику, становится ясно, что актуальность приобретают исследования, направленные на выявление принципов педагогической поддержки будущих медицинских сестёр. Обозначив актуальность, сформулируем цель научного исследования – определение принципов повышения эффективности педагогической поддержки будущих медицинских сестёр в формировании готовности к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения. Задачи для достижения цели: анализ теоретических

подходов по проблеме исследования; разработка эксперимента для проверки авторских предположений; рефлексия полученных выводов; проработка перспектив дальнейших исследований по исследуемой теме.

Научная новизна исследования состоит в упорядочении и концептуализации стратегий педагогической поддержки будущих медицинских сестёр, направленных на формирование их готовности к общественно важной миссии – медико-просветительской работе. Концептуализации был подвергнут ряд правил, которые по своей сути подходят под определение принципов.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит не только в уточнении характеристик ряда ведущих принципов, представленных ранее в работе, но и во введении в научный оборот понятия «открытый дидактический код».

Практическая значимость результатов исследования состоит в успешной апробации особого алгоритма принципов педагогической поддержки будущих медицинских сестёр. Таким образом, исследование ценно не только новыми теоретическими позициями, но и алгоритмизацией применения новых дидактических стратегий.

Исходя из анонсированных задач, в первую очередь необходим тщательный анализ подходов, определяющих курс по разработке наиболее перспективных принципов повышения эффективности педагогической поддержки будущих медицинских сестёр.

В первую очередь рассмотрим знаковые и определяющие работы относительно проблемы исследования. Наиболее перспективным педагогическим ресурсом, по нашему мнению, является непосредственно сам коллектив обучающихся. Иными словами, однокурсники будущих медицинских сестёр формируют уникальную развивающую среду. Особенность указанной среды состоит в коллективной ответственности обучающихся друг за друга. Вместе с тем, как и в любой науке, организация представленного условия не находится на поверхности. Из истории педагогики известно, что А.С. Макаренко опытным путём было выявлено, что наиболее эффективная развивающая кооперация происходит между полярными по возрасту категориями обучающихся [1]. Применительно к предмету исследования следует, что наиболее эффективным развивающее взаимодействие будет между обучающимися первых и выпускных курсов колледжа. В общем, правило выявленной педагогической поддержки кратко может звучать следующим образом: принцип коллективной взаимопомощи. Также стоит отметить, что сегодня данный принцип недостаточно освещён в различных научных подходах, что актуализирует проведение дальнейшей работы по его практическому изучению и применению. Особенно востребованным он может быть в условиях внедрения новаторских, экспериментальных подходов в образовании. Востребованность определяется тем, что в подобных условиях преподаватели не могут в полной мере проявить адресную поддержку обучающимся, поскольку всё их внимание сосредоточено на организующей и научно-исследующей функции. Также коллективная форма поддержки может быть полезна в учреждениях, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Компенсаторная функция коллективной поддержки состоит не в замене жёстких навыков на гибкие, а в поддержании контроля за качественным формированием всех разновидностей профессиональных навыков у сокурсников.

В другом источнике указывается ещё один важный принцип повышения эффективности педагогической поддержки будущих медицинских сестёр. Речь идёт о формировании у студентов образовательного учреждения психологической установки на необходимость непрерывного профессионально-личностного развития. Именно поступательное усложнение профессиональных навыков будет способствовать формированию у медицинских сестёр готовности к осуществлению различных видов профессиональной деятельности [2]. Вместе с тем непрерывность интеллектуальной профессиональной подготовки всегда следует с аффективным психоэмоциональным развитием. Таким образом, процесс обучения новым знаниям в скрытой форме является простейшей, но эффективной формой психопрофилактики и психологической поддержки обучающихся. Кратко представленное правило можно выразить следующей установкой: принцип системной непрерывности психологической поддержки будущих медицинских сестёр.

Также работа Т.В. Матвейчик подчёркивает ещё один важный педагогический принцип – самоподдержки, самомотивации, самоидентификации в своей профессиональной деятельности [2]. В данном случае подразумевается развитие идеи высокой степени автономности членов коллектива обучающихся. Вместе с тем представленный перечень принципов нацелен не на сепарацию преподавателей от обучающихся. В первую очередь представляется интересным развитие их профессионального самосознания, а также лучших профессиональных качеств обучающихся. Также необходимо отметить, что три сформулированных принципа косвенно отражаются в содержании работ иных современных авторов [3–5].

Для достижения поставленной цели было решено обратиться к педагогическому наследию А.С. Макаренко. Особое внимание в рамках его идей было обращено к 1) ресурсам развития личности в рамках коллективной деятельности, 2) возможностям самосовершенствования под «давлением» возрастающей ответственности за свою личную жизнь. Ведущими методами исследования являются работа с первоисточниками, эксперимент и тестирование. Эксперимент был проведён с начала февраля по конец марта 2022 года. В состав контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) вошли студенты медицинского колледжа; в КГ было определено 23 студента, а в ЭГ – 20. Для членов ЭГ были реализованы ранее сформулированные принципы повышения эффективности педагогической поддержки будущих медицинских сестёр в формировании готовности к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения. Члены КГ не включались в особые условия, процесс их обучения не подвергался организационно-методической коррекции. Тестирование проводилось по двум методикам: «Тест-опросник удовлетворённости учебной деятельностью (УУД)» (Л.В. Мищенко) [6] и тест, представленный А.П. Чернявской в диагностической методике «Профессиональная готовность» [7]. Проверка статистической значимости эмпирических результатов исследования проводилась на базе программы SPSS Statistics. Оценка статистической значимости осуществлялась в рамках ранее выявленных критериев готовности будущих медицинских сестёр к просветительской деятельности: удовлетворённость учебной деятельностью (УУД) и профессиональной готовности (ПГ) [8].

Результаты. А. Описание результатов теоретического исследования

Теоретический анализ источников по проблеме исследования позволил выявить ряд устойчивых принципов повышения эффективности педагогической поддержки будущих медицинских сестёр в формировании готовности к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения: 1) коллективной взаимопомощи; 2) системной непрерывности психологической поддержки, 3) самовоспитания личности.

Принцип коллективной взаимопомощи подчёркивает значимость альтернативной, дополненной педагогической реальности. В данном случае подразумевается, что студенты колледжа могут эффективно оказывать образовательную поддержку друг другу. По нашему мнению, посредством формирования системной коллективной ответственности будет увеличиваться готовность будущих медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения. Вместе с тем коллективная ответственность позволит контролировать уровень сформированности профессиональных компетенций. В качестве перспективы подобной коллективной работы можно указать формирование неформальных профессиональных сообществ медицинских сестёр (подобие профессионального клуба). Перспектива социальной миссии указанного клуба состоит в оказании адаптационной помощи в процессе освоения профессиональных навыков не только получающим образование, но и выпускникам колледжа.

Принцип системной непрерывности психологической поддержки во многом опирается на ресурсы коллективной взаимопомощи обучающихся. В отличие от направленности первого принципа, второй нацелен на совмещение непрофессиональной (эмоциональной) и профессиональной психологической помощи. В большей степени под профессиональной психологической поддержкой понимаются мастер-классы ведущих коуч-тренеров, которые могут обеспечить готовность медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы. Под непрофессиональной поддержкой понимается такая эмоциональная среда коллектива обучающихся, которая способна обеспечить обмен позитивными эмоциями среди учащихся колледжа.

Принцип самовоспитания личности подчёркивает потенциальное стремление личности к самодисциплине, саморазвитию. Рассматриваемый принцип наиболее успешно реализуется при организации особых педагогических условий. В рамках текущего исследования стимуляция к осознанию ответственности обучающихся за свою дальнейшую карьеру осуществлялась различными стратегиями: 1) повышение свободы выбора обучающихся колледжа относительно вида педагогической поддержки, которую им может оказать формальная и неформальная образовательная среда; 2) повышение уровня рефлексивной и аксиологической культуры обучающихся. Организаторами экспериментальной работы предполагалось, что развитие психологической установки личности на повышенные требования к себе и окружающим позволит сформировать продуктивный психологический инструмент контроля за качеством усваиваемых профессиональных навыков.

Б. Описание результатов экспериментальной работы

До начала эксперимента у членов обеих групп были установлены стартовые значения, которые в целом показали единый уровень сформированности профессиональной готовности будущих медицинских сестёр. Вместе с тем эмпирические данные показали существенную разницу между КГ и ЭГ.

Таблица 1

Итоговые результаты
по методике профессиональной готовности

Составляющие профессиональной готовности	ЭГ (кол-во человек/%)	КГ (кол-во человек/%)
Автономность (А)	13/65,0	8/34,7
Информированность (И)	12/60,0	7/30,4
Принятие решения (Р)	15/75,0	5/21,7
Планирование (П)	17/85,0	7/30,4
Эмоциональное отношение (Э)	12/60,0	8/34,7

Из данных табл. 1 следует, что в среднем профессиональная готовность у членов ЭГ выше, чем у представителей КГ, на 30%.

Таблица 2

Итоговые результаты теста-опросника
по удовлетворённости учебной деятельностью (УУД)

Шкалы удовлетворённости учебной деятельностью (УУД)	ЭГ (кол-во человек/%)	КГ (кол-во человек/%)
Общая УУД	15/75	12/52,2
Удовлетворённость учебным процессом	17/85	10/43,4
Удовлетворённость воспитательным процессом	14/70	13/56,5
Удовлетворённость избранной профессией	18/90	17/74,0
Удовлетворённость взаимоотношениями с однокурсниками	19/95	15/65,2
Удовлетворённость взаимодействием с преподавателями	20/100	13/56,5
Удовлетворённость бытом, бюджетом, досугом, здоровьем	19/95	13/56,5

Данные таблицы 2 демонстрируют, что в среднем удовлетворённость учебной деятельностью у членов ЭГ выше, чем у представителей КГ, на 40%.

Таблица 3

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента (статистическая значимость показателей критериев сформированности готовности медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения) в рамках экспериментального этапа исследования

Значения, полученные на эмпирическом этапе проверки гипотезы	**t-критерий Стьюдента$_{эмп}$**	
	УУД	ПГ
КГ и ЭГ	3	8

Приведённые данные показывают, что по каждому из двух критериев сформированности готовности будущих медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения произошли статистически значимые изменения. В частности, при уровне статистической значимости p = 0,05 каждое из полученных значений соответствует отношению: $T_{эмп.} > T_{крит.}$, поскольку согласно статистическим данным $T_{кр.\,0,05} = 2,02$. Отметим, что при выполнении указанного неравенства подтверждается гипотеза которая содержала утверждение, что между двумя сравниваемыми группами наличествуют статистически значимые отличия. Помимо данных экспериментальной работы, подчёркивающей верность разработанных принципов, следует представить особую педагогическую стратегию. В данном случае подразумевается алгоритм применения принципов. Слушателям ЭГ было предложено самим выстраивать логистику развивающей поддержки их профессиональной готовности. В общем виде модель применения принципов содержала «дважды открытый дидактический код». Указанный интересный термин означал, что свобода в выборе развивающих условий и средств наличествовала не только на уровне самого содержания, разработанных правил, но и способов их применения. Полученные результаты позволили уточнить научную новизну, а также практическую и теоретическую значимость исследования.

Полученные результаты научной работы позволили заключить, что её цель достигнута, а задачи решены. Подчеркнём, что в начале исследования была выявлена актуальность научного исследования. В частности, автор ссылался на очевидные причины недостаточно высокой культуры просветительской деятельности. На основании выявленной перспективности заявленной тематики научной работы было решено обратиться к анализу научной литературы по проблеме исследования. Выводы аналитической работы позволили сформулировать ряд принципов педагогической поддержки будущих медицинских сестёр в формировании готовности к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения. После указанного достижения было решено уточнить методологию эмпирической части исследования. Опора на ведущую идею о развивающей силе коллектива позволила сформулировать критерии сформированности исследуемого вида готовности, а также конкретные методики проверки их качественного состояния. Также были определён состав КГ и ЭГ. Результаты исследования были разделены на две составляющие: выводы по теоретическому и эмпирическому этапу исследования. Эмпирические результаты подтвердили гипотезу автора о продуктивности сформулированных принципов педагогической поддержки. Новизна исследования состоит в уточнении содержания принципов педагогической поддержки будущих медицинских сестёр в формировании готовности к осуществлению санитарно-просветительской работы среди населения. Теоретическая значимость состоит не только в выявлении перспективных принципов педагогической поддержки, но и в адаптации такого понятия, как «открытый дидактический код». Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации алгоритма «открытого дидактического кода». Его сущность заключается в наличии не только внешней формы свободы выбора студентами мер педагогической поддержки, но и в содержании структуры принципов, в их наименовании. Результаты исследования будут интересны администрациям колледжей, в которых реализуются профессиональные программы по обучению среднего медицинского персонала. В качестве перспективы указывается востребованность изучения и, возможно, практической апробации такой формы неформальной поддержки медицинских сестёр, как «профессиональный клуб медицинского просветительства».

Библиографический список

1. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. *Учебная книга по истории, теории и практике воспитания*. 1921; Т. 1: 1921 – 1928.
2. Матвейчик Т.В., Иванова В.И. *Организация сестринского дела: учебное пособие для слушателей системы последипломного медицинского образования.* Минск: Вышэйшая школа, 2006.
3. Смирнова Г.В. Актуальность педагогического сопровождения в образовательном процессе медицинского училища. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2011; № 1: 15 – 15.
4. Кузнецова Е.А. Валеологическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента как условие профессиональной подготовки медицинских работников среднего звена. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; № 5 (120): 166 – 170.
5. Сорокопуд Ю.В. Проблема формирования готовности будущей медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 363 – 364.
6. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*. 2007; № 3: 122 – 128.
7. Чернявская А.П. *Психологическое консультирование по профессиональной ориентации*. Москва, 2003.
8. Сулейманова Т.З. Структура и содержание готовности будущих медицинских сестёр к проведению санитарно-просветительской работы. *Стратегия современного научно-технологического развития: проблемы и перспективы реализации:* сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022: 20 – 24.

References

1. Makarenko A.S. Shkola zhizni, truda, vospitaniya. *Uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya*. 1921; T. 1: 1921 – 1928.
2. Matvejchik T.V., Ivanova V.I. *Organizaciya sestrinskogo dela: uchebnoe posobie dlya slushatelej sistemy poslediplomnogo medicinskogo obrazovaniya.* Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2006.
3. Smirnova G.V. Aktual'nost' pedagogicheskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom processe medicinskogo uchilischa. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*. 2011; № 1: 15 – 15.
4. Kuznecova E.A. Valeologicheskoe soprovozhdenie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta kak uslovie professional'noj podgotovki medicinskih rabotnikov srednego zvena. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 5 (120): 166 – 170.
5. Sorokopud Yu.V. Problema formirovaniya gotovnosti buduschej medicinskoj sestry k professional'no-nravstvennomu vzaimodejstviyu s pacientami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 363 – 364.
6. Mischenko L.V. K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2007; № 3: 122 – 128.
7. Chernyavskaya A.P. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie po professional'noj orientacii*. Moskva, 2003.
8. Sulejmanova T.Z. Struktura i soderzhanie gotovnosti buduschih medicinskih sester k provedeniyu sanitarno-prosvetitel'skoj raboty. *Strategiya sovremennogo nauchno-tehnologicheskogo razvitiya: problemy i perspektivy realizacii:* sbornik statej IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk: MCNP «Novaya nauka», 2022: 20 – 24.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 371.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-70-72

***Tasova A.B.**, PhD (Pedagogy), senior teacher, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Kazakhstan),*
E-mail: info@ayu.edu.kz
***Umbetova A.K.**, MA, senior teacher, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*
***Shynpeis G.P.**, MA, senior teacher, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Kazakhstan), E-mail: info@ayu.edu.kz*

ETHNO-CULTURAL COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE TEACHER. The relevance of the ethnopedagogical competence of the future teacher is explained by a comprehensive understanding of the details of the modern socio-cultural situation. Today, the human factor is defined in public consciousness and activity as a determining factor in solving problems, and therefore one may support the idea of a person's self-respect, the need to respect his personal dignity, spiritual experience, ethnicity, ethno-social role, the right to uniqueness, the choice of the path of knowledge and life. The purpose of the study is to reveal the concepts of "ethno-cultural approach" and "ethno-cultural competence of a teacher", which today play an important role in the socio-economic and cultural-pedagogical sphere, when the danger of separatist ideology, ethnocentrism and discrimination increases. The article describes tasks and principles of ethno-cultural education. The tasks include the formation of cultural values of the peoples living on the territory of Kazakhstan, orientation to positive values for the cultural development of Kazakhstan and the formation of a culture of interethnic communication. The principles include openness and respect for the national traditions of the peoples of Kazakhstan, the values of the Kazakh people, readiness for dialogue, etc. The scientific novelty of the work lies in practical recommendations for the formation of ethno-cultural competence of future Kazakh teachers. The article shows that the structure of preparation for the professional activity of a teacher in a multiethnic environment should include an ethno-cultural component. Pedagogical activity is a human activity, and the "human dimension" is of fundamental importance. The problem of ethnopedagogy goes beyond the scope of a subject-oriented result, covering a wide context of personal development, holistic education, the system of professional and personal training of future teachers, the ability and willingness to work for the development of another person in a multinational educational environment.

Key words: **ethno-cultural competence, future teacher, intercultural relations, ethnography, national culture.**

***А.Б. Тасова**, PhD, ст. преп., Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан,*
E-mail: info@ayu.edu.kz
***А.К. Умбетова,** магистр, ст. преп., Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан,*
E-mail: info@ayu.edu.kz
***Г.П. Шынпеис**, магистр, ст. преп., Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан,*
E-mail: info@ayu.edu.kz

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Актуальность этнопедагогической компетентности будущего учителя объясняется всесторонним пониманием деталей современной социокультурной ситуации. Сегодня человеческий фактор определяется в общественном сознании и деятельности как определяющее начало в решении проблем, и поэтому мы должны поддерживать идею самоуважения человека, необходимости уважать его личное достоинство, духовный опыт, этническую принадлежность, этносоциальную роль, право на уникальность, выбор пути познания и жизни. Цель исследования – раскрыть понятия «этнокультурный подход» и «этнокультурная компетентность учителя», которые сегодня играют важную роль в социально-экономической и культурно-педагогической сфере, когда возрастает опасность идеологии сепаратизма, этноцентризма и дискриминации. В статье описываются задачи и принципы этнокультурного образования. В задачи входит формирование культурных ценностей народов, проживающих на территории Казахстана, ориентация на позитивные ценности для культурного развития Казахстана и формирование культуры межнационального общения. Принципы включают открытость и уважение к национальным традициям народов Казахстана, ценностям казахского народа, готовность к диалогу и т. д. Научная новизна работы заключается в практических рекомендациях по формированию этнокультурной компетентности будущих казахстанских учителей. В статье показано, что структура подготовки к профессиональной деятельности учителя в полиэтнической среде должна включать этнокультурный компонент. Педагогическая практика – это человеческая деятельность, и «человеческое измерение» имеет фундаментальное значение. И, конечно, проблема этнопедагогики выходит за рамки предметно-ориентированного результата, охватывая широкий контекст личностного развития, целостного образования, системы профессиональной и личностной подготовки будущих учителей, способности и готовности работать на развитие другого человека в многонациональной образовательной среде.

Ключевые слова: **этнокультурная компетентность, будущий учитель, межкультурные отношения, этнография, национальная культура.**

Introduction

The process of forming the ethno-cultural competence of future teachers is one of the most important components of professional competence. An important feature of the ethno-cultural direction is the consideration of a specific subject of national culture with the definition of general patterns and specific forms in other ethno-regional variants of culture. This reflects the philosophical aspect of the content of ethno culture, implemented by many outstanding Russian thinkers.

In conditions of emergence of a new Kazakh state, the democratization of civil society and the entire multinational space of the Republic of Kazakhstan, ethno-cultural education is one of the most important conditions for training a young specialist. The history of each nation remains the best universal values and qualities, the content of which reflects the native language, folklore, ethnic symbols, traditions, customs, spiritual and moral values. An important part of the multidimensional process of developing a personality in a multicultural society is the process of forming ethno-cultural skills, that is, the transfer of cultural values, traditions and social norms as an integral part of the multidimensional process from the ethnic group of which he is a representative and the environment in which he lives [1]. The use of ethno-cultural values of a particular ethnic group allows you to influence the social, spiritual, moral and physical development.

The Republic of Kazakhstan is distinguished not only by its size, rich history and culture, but also by the ethnic and religious diversity of its people. In this context, it is necessary to strengthen the process of forming the ethno-cultural competence of future teachers acting as interpreters of ethno-cultural values in the context of integration into the global educational space.

The education system from a professional point of view, a future teacher should have the basic skills of a modern person, including ethno-cultural competence, understood as a personal trait and expressed in a set of ideas and knowledge about a certain culture, consisting of skills, attitudes and behavior that contribute to effective understanding and interethnic interaction. education system from a professional point of view, a future teacher should have the basic skills of a modern person, including ethno-cultural competence, it is understood as a personal trait and is expressed in a set of ideas and knowledge about a particular culture, consisting of skills, attitudes and behaviors that contribute to effective understanding and interethnic interaction.

Method

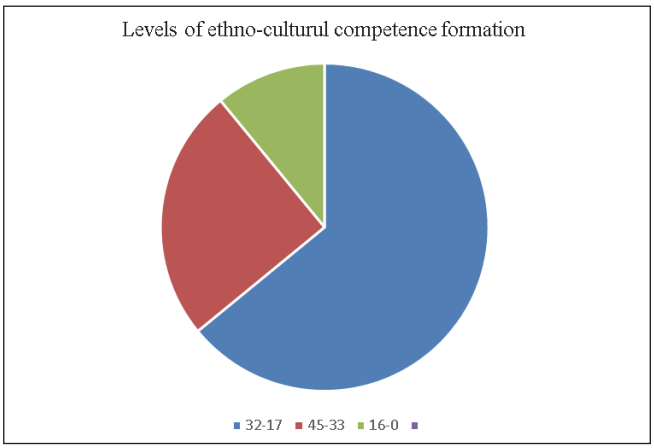
Methods of analysis, synthesis, and observation are used in this article. In the content of this article, the authors argue that the use of analytical systems entails the following logic of the development of the problem of ethno pedagogic competition of future teachers: namely, training, conditions for the formation of ethno pedagogic competition of future teachers, in which it is necessary to define the concept of «ethno pedagogic competence of future teachers» as a starting point for clarifying the essence of the phenomenon under study. By education we mean the conscious mastery of the perfect form of action by the subject, since the mastery of this future teacher positively changes not only his activity, but also himself. The starting point for determining the possibility of the pedagogical process and the development of a pedagogical system of conditions for the formation of ethno pedagogical consent.

To carry out the analysis, we have developed a questionnaire that includes questions that allow us to determine the level of ethno-cultural competence and can be used in further practical activities.

Results and discussion

In the course of our work, we conducted a study at the International School of Nur-Sultan. The results of the survey are given below:

Figure 1: The results of the survey to determine the level of formation of ethno-cultural competence



The starting point of our research is to create its scientific and theoretical basis for an effective research process, to expand and improve the research applications of the arsenal, including solving current problems that meet the requirements of the theory and practice of vocational training.

We believe that understanding the problem involves the development of the main theoretical provisions of the study that determine the logic of cognition of the pedagogical phenomenon on which the research process and its result depend (Urusova & Dzhanibekova, 2014). At the theoretical stage of research, formulated by the principles and rules underlying the study of the subject and the subject, details, new facts and generalizations, it is known that this stage provides the study of strengths and contradictions, objective and subjective analysis of factors affecting the appearance, the development of the conceptual.terminology reflecting the consideration of problems in three dimensions: social, psychological, pedagogical [2].

The study and analysis of the problems of the ethnopedagogical abilities of the future teacher and the learning conditions necessary to analyze the functioning of the system in his institution, the basic principles of work are described in the works of T.A. Levchenko, L.E. Ageeva, E.N. Agranovich [3].

The use of system analysis suggests the following logic of the development of the problem: in particular, it is necessary to use the concept of «ethno-cultural competence of future teachers» as a starting point to explain the essence of the phenomenon under consideration, the learning conditions for the training of future teachers [3]. Knowledge is understood as the conscious appropriation by a subject of a perfect form of activity, since mastering it by a future teacher positively changes not only his activity, but also himself.

Among the scientists solving this problem, defining the concepts of professional and pedagogical competence, the vast majority are guided by an individual approach. The main personality traits are initiative, responsibility, diligence, purposefulness, self-confidence (Selasih, Sudarsana, 2018).

The personal and activity approach in the formation of professional pedagogical competence of teachers is reflected in the works of Kazakh scientists. Therefore, S. Taubaev defines professional competence as "a complex of important personal and professional qualities of theoretical knowledge and practical skills confirmed by primary school" [4].

The starting point for the development of the possibility of the pedagogical process and the system of pedagogical conditions for the formation of ethno-pedagogical rivalry of future teachers is the establishment of the phenomenon under study, which we define as a set of professional and personal qualities that contribute to the realization of knowledge, skills, and skills [5].

We were offered a theoretical model of the process of forming ethnopedagogic competence based on the elements of ethnopedagogic competition, reflected in a set of criteria and indicators, the results of a diagnostic test, the necessary skills, therefore, the criterion was the apparatus, the demonstration-a reference point for the analysis of the above-mentioned documents.

In accordance with the principle of consistency, which involves considering phenomena and processes in context, we recognize the connection between theory and practice. The practical application of the theoretical foundations of the training of future teachers establishes and regulates state documents in the field of higher education, vocational training, regulates the acquisition of theoretical knowledge about the object of upcoming activities and the acquisition of practical skills for the transfer of these activities, methods, as well as knowledge and skills that should be developed by relevant specialists [6].

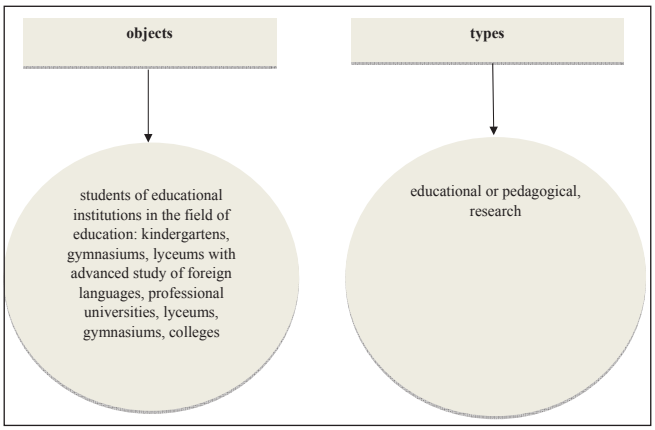
The content determines the preparation of students in accordance with state standards, educational programs, as a rule, include academic discipline, various types of practice, independent work and research, as well as other types and forms of pedagogical work, thus, in addition to the pedagogical process of the formation of intercontinental competition – future teachers of ethnopedagogy are in a multicultural learning environment and develop appropriate skills, we have reviewed the provisions of three faculties in pedagogical specialties, the training of teachers of various profiles, whose students participate in experimental and pedagogical work.

Having studied and analyzed previous research in this area, we set ourselves the task of determining how consistently and rationally the content of the disciplines taught by him is presented. Within the framework of this discipline, we, in our opinion, have contributed to the ethnopedagogic activity the knowledge and skills necessary for future teachers, and have established that their content and the time spent on their training do not differ [7].

The results of the primary analysis of mandatory state educational standards, their qualification characteristics, standard curricula, standard programs (pedagogical disciplines and practices), textbooks and methodological teaching materials for specialties. Foreign language: two languages, geography, biology, physical culture and sports, have shown that there are no fundamental differences in the content of this phenomenon. Therefore, we consider it appropriate to provide a more detailed presentation of the results of the analysis of educational and methodological materials in the specialty foreign language [8].

The analysis of the qualification characteristics of this specialty allows us to assess the relevance of the problem. At the same time, competition is very important in this matter for the training of future teachers, since, in accordance with the requirements of the legislation, a specialist must have a high level of basic knowledge and health in order to be able and ready to communicate at an intercultural level in a foreign language., and graduates of other specialties, in our case teachers of biology, geography, physical culture and sports, to develop their professional skills in the educational environment of multinational corporations. This feature is also determined by the nature of the following components of the professional activity of graduates of this specialty:

Figure 2: Components of professional activity of graduates



One of the listed qualification features of the specialties analyzes specialized and career-oriented teaching of foreign languages as a means of interaction in foreign languages at the intercultural level, from the point of view of formal and informal communication in foreign languages, organization of activities with students and with other communication materials and the possibility of application in practice [9].

This is confirmed by the requirements of the state Agency for Education to the knowledge, skills and competencies of a graduate in foreign languages: two foreign languages, between which it was observed, it is necessary to understand the role of a foreign language in the multicultural, modern world in order to find out the specific features of communication as a special activity and the essence of the concept of «intercultural communication» and their main types, in order to be able to use various methods and forms of communicative linguistic, media language in accordance with the goals, in this case, the time and areas of communication correspond to the social status of the communication partner and represent their country and culture in intercultural communication in a foreign language, carry out a dialogue between two and different cultures and have the skills to correctly use language material in all types of communication activities and language [8].

However, as a more detailed analysis of the state educational standard, standard curricula and sample programs of psychological and pedagogical disciplines and some socio-humanitarian disciplines has shown, the essence of ethno-pedagogical competence is not sufficiently reflected in the content of the education of future teachers.

We found confirmation of this conclusion in the analysis of disciplines that have the potential for the most effective formation of the competence we study. In the cycle of social and humanitarian disciplines, for which 1520 hours are allocated, courses are allocated:

Table 1: Humanities disciplines on the formation of ethno-cultural competence

Philosophy	170 hours
History of Kazakhstan	120 hours
Sociology	50 hours

Humanities disciplines make up 17.8% of the total time of this cycle.

Table 2: General pedagogical disciplines on the formation of ethno-cultural competence

Pedagogy	180 hours
Ethno-pedagogy	100 hours
History of pedagogy	70 hours
General and age psychology	60 hours

As we can see in Table 2, there are only 410 hours in the cycle of general pedagogical disciplines which makes up 20.4% of the total time allocated to the study of disciplines with the greatest potential in the formation of ethno-cultural competence of future teachers.

We analyze the state educational standards of the Republic of Kazakhstan regarding the mandatory component of the SRS and CDM cycles [10].

The course "Pedagogy" occupies a prominent place in the formation of professional pedagogical knowledge of future teachers. As a basic discipline in these professions, it is an integral part of the general system of psychology of students' education, aimed at mastering the methods of scientific analysis and forecasting of phenomena and processes, pedagogical appeal to the individuality and creativity of the student's personality. The purpose of this course is to form the personality of a specialist who is ready to work on the system of human personality. Hence, the logical goal of the course is to form a system of theoretical knowledge and practical skills for future teachers to transform them into practical actions in the educational process [10].

Studying the course "Pedagogy" allows students to expand their knowledge about the functioning of the teacher-student system, to reveal the role of the teacher in the educational process and his potential in the formation of personality. Without a doubt, all the topics of the course allow us to provide theoretical knowledge for school and pedagogical work. Future teachers get acquainted with the basic principles of pedagogical activity, research and achievements in improving the pedagogical process and realize the social significance of their work, have a sense of responsibility for the upbringing of the younger generation, expand their ideas about methods and means of moral, aesthetic, physical and environmental education of students and about the significant motives of professional pedagogical activity [10].

At the same time, taking into account the undoubted cognitive value of this course, it should be noted that it focuses not on the content, forms and methods of education, ethnicity, but its use in the educational and didactic process, reveals the essence of educational and ethno-pedagogical culture, and the successful solution of this problem requires improving teacher training.

Conclusion

The results of the analysis showed that positive changes are observed in all indicators of the ethnopsychological, socio-psychological and ethno-cultural characteristics of the competitiveness of teachers and students, which confirms the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions used in the experiment on the formation of ethno-cultural competitiveness of students. Ethno-cultural competence manifests itself and can be evaluated only in the course of ethno-cultural activities. According to the author's experience, the components of ethno-cultural competence identified during the study can be formed at a sufficient level through various forms of training and participation in planned socio-cultural events. Thus, the research program was completed within the framework of the tasks set.

Библиографический список

1. Aidzhanova Z.Zh. *Ethnopedagogics: a textbook.* Aktau: Sh. Esenov University, 2010.
2. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis.* Warsaw: Progress, 2011.
3. Alipkhanova F.N. Ethnocultural competence as a component of the teacher's professional readiness. *Izvestiya DSPU*, *Psychological and pedagogical sciences*. 2009; № 3 (16): 21 – 25.
4. Аргунова В.Н. *Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе*. Москва: Яуза Эксмо, 1997.
5. Koren M. The Three Kinds of People Who Live in the United States. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2018; Vol. 48, № 2: 119 – 131.
6. Кожахметова К.Ж. *Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика*. Алматы: Гылым, 1998.
7. Таубаева Т. *Исследовательская культура учителя.* Алматы: Билим, 2000.
8. Дулатова А.Н., Зиновьева Н.Б. *Информационная культура человека*. Москва: Знание, 2007.
9. Змеёв С.И. *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых*. Москва: Планета Мир, 2017.
10. Калиев С. *Теоретические основы и история казахской этнопедагогики.* Алматы: Билим, 2014.

References

1. Aidzhanova Z.Zh. *Ethnopedagogics: a textbook.* Aktau: Sh. Esenov University, 2010.
2. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis.* Warsaw: Progress, 2011.
3. Alipkhanova F.N. Ethnocultural competence as a component of the teacher's professional readiness. *Izvestiya DSPU*, *Psychological and pedagogical sciences*. 2009; № 3 (16): 21 – 25.
4. Argunova V.N. *Vozrozhdenie progressivnyh narodnyh tradicij yakutskoj sem'i v social'noj rabote*. Moskva: Yauza `Eksmo, 1997.
5. Koren M. The Three Kinds of People Who Live in the United States. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2018; Vol. 48, № 2: 119 – 131.
6. Kozhahmetova K.Zh. *Kazahskaya `etnopedagogika: metodologiya, teoriya, praktika*. Almaty: Gylym, 1998.
7. Taubaeva T. *Issledovatel'skaya kul'tura uchitelya.* Almaty: Bilim, 2000.
8. Dulatova A.N., Zinov'eva N.B. *Informacionnaya kul'tura cheloveka*. Moskva: Znanie, 2007.
9. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: Planeta Mir, 2017.
10. Kaliev S. *Teoreticheskie osnovy i istoriya kazahskoj `etnopedagogiki.* Almaty: Bilim, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-72-76

Wu Siqi, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wsqlll@yandex.ru*

CHINESE ACCENT IN THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN HARD VIBRANT AND THE WAYS OF ITS ELIMINATION. The article provides an analysis of the Chinese students' erroneous pronunciation of Russian hard vibrant, identifies works on the elimination of the Chinese accent. The article analyzes the pronunciation of Russian [р] (r) in Chinese and Russian speakers by an experimental method. The pronunciation of the Russian hard vibrant consonant is compared among native speakers of Chinese and Russian. The reasons for the emergence of Chinese accent while pronouncing the Russian [р] are revealed. Particular attention is paid to the Chinese students' erroneous pronunciation of [р] in the position after the consonant at the end of a word (in words like *центр*). The author proposes a specific Chinese accent when pronouncing the combination [тр] in words like *центр*: a mixture of grammatical forms. On the basis of the study, methodological developments are proposed to correct the pronunciation of the trembling in the Chinese audience.

Key words: **Chinese accent, Russian vibrant, teaching pronunciation, methodological recommendations, pronunciation correction.**

У Сыци, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wsqlll@yandex.ru*

КИТАЙСКИЙ АКЦЕНТ ПРИ ПРОИЗНОШЕНИИ РУССКОГО ТВЕРДОГО ДРОЖАЩЕГО И СПОСОБ ЕГО УСТРАНЕНИЯ

В настоящей статье приводится анализ ошибочного произношения русского твердого дрожащего китайскими учащимися, определяются методы работы над устранением китайского акцента. В статье анализируется произношение русского [р] у китайских и русских дикторов экспериментальным методом. Сравнивается произношение русского твердого дрожащего согласного у носителей китайского и русского языков. Выявлены причины возникновения ки-

тайского акцента при произношении русского [р]. Особое внимание уделяется произношению [р] в позиции после согласного на конце слова (в словах типа *центр*) в речи китайцев. Автором предложен специфический китайский акцент при произношении сочетания [тр] в словах типа *центр*: смешение грамматических форм. На основе проведенного исследования предложены методические разработки для корректирования произношения дрожащего в китайской аудитории.

Ключевые слова: **китайский акцент, русский дрожащий, обучение произношению, методические разработки, корректирование произношения.**

Произношение русских дрожащих звуков является трудной задачей для иностранных учащихся, и китайцы не являются исключением. Под влиянием родного языка китайцы часто совершают такие ошибки, как произношение [р] без смычки, [р] со слишком большим количеством вибраций, замена русского [р] на китайский [l] и др.

Цель настоящего исследования – рассмотреть китайский акцент при произношении русского твердого дрожащего, выявить причины отклонений в области произношения русского [р], дополнить методические рекомендации по коррекции произношения русского [р] в курсе обучения звучащей речи в китайской аудитории.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

1. Описать произношение русского твердого дрожащего.
2. Проанализировать акцент китайцев в области русского твердого дрожащего в разных позициях.
3. Выявить причины китайского акцента при произношении русского [р].
4. Предложить соответствующие рекомендации по коррекции произношения русского твердого дрожащего.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что предложен анализ китайского акцента в области произношения русского твердого дрожащего в сочетании [тр].

Практическая значимость определяется тем, что предложенные методические рекомендации для устранения китайского акцента могут использоваться в обучении звучащей речи в иностранной аудитории.

Далее в статье описаны результаты исследования китайского акцента при произношении русского [р].

Были исследованы акустические характеристики вибранта в произношении китайских и русских дикторов с целью сравнить, какие варианты реализации [р] встречаются у них в различных позициях, а именно:

1. В середине слова между гласным [а] первого предударного слога и ударным [á] (в словах типа *гора*).
2. В начале слова после паузы перед ударным или безударным [а] (в словах типа *рак*).
3. В конце слова после [т] (в словах типа *театр*).
4. После начального [т] перед гласным (в словах типа *трава*).
5. В начале слова перед [т] ([д']) (в словах типа *рты*).

Материал эксперимента представлял собой список слов. В список были включены лексемы, не относящиеся к эксперименту. Это было сделано для того, чтобы дикторы не догадались о целях эксперимента и не стали утрировать произношение исследуемых звуков. Каждое слово в списке было написано с новой строки. В словах было проставлено ударение, чтобы иностранные дикторы не испытывали трудностей.

В эксперименте приняли участие 14 информантов. Для 10 из них китайский язык – родной, остальные 4 информанта являются носителями русского языка. Возраст китайских информантов от 24 до 30 лет, один из дикторов – мужчина (диктор К1), остальные – женщины (дикторы К2, ... К10). Все они – магистранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Все китайские дикторы изучали русский язык больше 6 лет. Возраст русских информантов от 17 до 49 лет. Мужчина 49 лет (диктор Р1) – преподаватель филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, три девушки (дикторы Р2, Р3, Р4) – студентки бакалавриата филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Все русские информанты владеют русским литературным произношением.

Дикторам было предложено прочитать список слов без подготовки. Если дикторы ошибались, то их просили перечитать фрагмент списка. В результате все китайские дикторы успешно справились с задачей. Аудиозапись была проанализирована с помощью программы Praat (Boersma P., Weenink D. Praat: doing phonetics by computer [Computer program]).

В исследованном материале в речи китайцев наблюдались различные реализации русского твердого дрожащего: с одной, двумя, тремя вибрациями и без смычки. Во всех словах было подсчитано количество смычек русского твердого вибранта в различных позициях. При анализе не всегда можно было с уверенностью определить количество смычек дрожащего [р]. Такие случаи были исключены из подсчетов.

Обобщенные данные о количестве вибраций [р] в произношении русских информантов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество смычек звука [р] в различных позициях в произношении русских дикторов

Позиция	Процент количества вибраций звука [р] (округленный до 1%)		
	1 вибрация	2 вибрации	3 вибрации
Между гласными (в словах типа *гора*)	42%	58%	0%
В начале слова (в словах типа *рак*)	42%	58%	0%
После [т] перед гласным (в словах типа *трава*)	75%	25%	0%
В начале слова перед [т] (в словах типа *рты*)	67%	25%	8%
В конце слова после [т] (в словах типа *театр*)	85%	15%	0%

Как видно из табл., дрожащий с одной смычкой чаще всего (в 85% случаев) встретился в исследованном материале в конце слова после [т] (в словах типа *театр*), реже – в позициях после [т] перед гласными (в 75%) и начала слова

Таблица 2

Количество ударов вибранта в различных позициях в произношении китайских информантов

Позиция	Количество вибраций									
	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8	К9	К10
Между гласными	2 * 1	0 1 1	2 2 2	2 2 2	2 2 2	2 1 1	* 1 1	* * *	2 2 2	1 1 1
В начале слова перед гласным	1 1 1	2 1 1	3 3 2	2 2 3	2 2 1	1 0 0	1 0 0	* * *	2 2 1	1 1 1
После [т] перед гласным	* 1 * 1 1	* 1 * * 1	2 1 2 1 1	1 2 2 1 1	* 1 1 * 1	1 1 1 1 *	* 1 1 * 1	* * * * *	1 1 1 2 1	1 1 * * *
В начале слова перед [т]	1 0 1	0 1 0	1 2 2	2 3 2	2 1 2	0 0 0	0 0 0	0 0 0	2 2 2	0 1 1
В конце слова после [т]	1 1 1 1 1	0 0 * 1 !	1 1 1 2 1	2 2 2 2 2	1 1 1 1 1	0 2 1 1 1	0 0 0 0 0	0 0 0 0 0	2 2 1 2 1	1 1 1 1 1

Знак «*» означает, что диктор произносил [l] вместо [р].
Знак «!» означает, что диктор произносил [pl].

перед взрывными (в словах типа *рты*) (67%). Одноударный [р] в позиции между гласными (в словах типа *гора*) и в начале слова (в словах типа *рак*) встретился в одинаковом количестве случаев (42%).

Произношение [р] с 2 вибрациями чаще всего (в 58% случаев) встретилось в позициях между гласными (в словах типа *гора*) и начала слова (в словах типа *рак*). На конце слова после [т] (в словах типа *театр*) лишь в 15% случаев наблюдалось произношение с двумя смычками. (В литературе говорится, что на конце слова [р] имеет обычно 3–4 вибрации (см. [1, с. 71; 2, с. 120]; 3, с. 70]), однако в исследованном нами материале это не подтвердилось. Описание одноударного дрожащего как частотной реализации [р] на конце слова представлено также в работе Бобиновой Д.А. [4], так что, возможно, в современном русском языке есть тенденция к сокращению количества вибраций дрожащего на конце слова).

Трехударный [р] встретился в начале слова перед [т] ([д']) (в словах типа *рты*) лишь в 8% случаев.

Следует заметить, что количество вибраций [р] сильно зависит от идиолекта информанта. Зависимость от позиции наблюдается лишь в соседстве с согласным: в начальных сочетаниях *тр* и *рт* дикторы произносят чаще одноударный [р]. В остальных позициях один удар и два удара вибранта встречаются примерно с одинаковой вероятностью.

Таким образом, по результатам проведенных наблюдений были получены следующие сведения. Носители русского литературного языка во всех позициях произносят одноударный или двухударный вибрант. Произношение с тремя смычками

встретилось в проанализированном материале лишь единожды, а четыре и большее количество смычек не встретилось ни разу.

В табл. 2 приведены результаты эксперимента, показывающие количество смычек при произношении [р] всеми китайскими информантами.

Как видно из табл. 2, китайские информанты во всех позициях произносят одноударный или двухударный вибрант. Произношение с тремя смычками встретилось в проанализированном материале лишь четыре раза, а четыре и большее количество смычек не встретилось ни разу. Достаточно часто замечено произношение китайского [l] вместо русского [р], такое произношение чаще всего встречается в позиции после [т] перед гласным.

Также можно заметить, что количество вибраций у [р] в различных позициях сильно зависит от идиолекта диктора. У диктора К10 почти всегда дрожащий артикулируется с 1 смычкой. Дрожащий с двумя смычками часто встречается у К4. У диктора К7 ни разу не встретился двухударный [р]. Произношение с тремя смычками встретилось только у К3 и К4 среди всех дикторов. Диктор К8 никогда не произносила [р] с вибрацией – либо без смычки, либо китайский [l] вместо русского [р]. У диктора К2 произношение вибранта нестабильное. В каждой позиции есть как минимум два варианта количества вибраций у [р]. Произношение [р] + [l] встретилось только у диктора К2.

Далее на рис. 1 представлена диаграмма процентов количества вибраций звука [р] в различных позициях в произношении китайских информантов.

Как видно из диаграммы, частота ошибок зависит от позиции [р].

В позиции между гласными часто встречаются как одноударный, так и двухударный [р]. Отсутствие смычки, которое мы не считаем нормативным произношением, в этой позиции почти не встречается, поэтому эту позицию можно считать легкой для китайцев.

В начале слова китайцы наиболее часто произносят дрожащий с 1 или 2 смычками.

В позиции после [т] перед гласным часто встречаются как одноударный, так и произношение китайского [l] вместо русского [р], причем замена на [l] наблюдается в данной позиции наиболее регулярно по сравнению с другими позициями.

В начале слова перед [т] и в конце слова перед [т] наиболее часто по сравнению с другими позициями встретился звук без смычки.

Таким образом, как показали результаты проведенных наблюдений, для китайских учащихся самой легкой для артикуляции [р] оказалась позиция между гласными (в словах типа *гора*).

Самыми трудными для артикуляции вибраций [р] оказались позиции начала слова перед [т] (в словах типа *рты*) и конца слова после [т] (в словах типа *театр*).

Особого внимания заслуживает одна из двух самых сложных позиций – позиция после согласного на конце слова (в словах типа *театр*). Для многих китайцев вообще представляет трудность произношение сочетания из нескольких согласных, так как консонантные сочетания в родном языке китайского учащегося отсутствуют.

В русском языке слов, оканчивающихся на [тр], не слишком много, однако некоторые из них довольно частотны, например, *театр, центр, метр, литр, министр* и др. Так что постановка правильного произношения этих слов является хоть и узкой, но значимой задачей разработки методики РКИ.

Произношение сочетания *тр* было исследовано на основании аудиозаписи эксперимента, описанного в настоящей статье.

По результатам анализа удалось вычленить следующие типы произношения сочетания [тр] на конце слова китайскими дикторами:

1) (взрыв [т] +) вокалический элемент + смычка [р] + второй вокалический элемент;

2) (взрыв [т] +) вокалический элемент + смычка [р] + шум + второй вокалический элемент;

3) (взрыв [т] +) вокалический элемент + смычка [р] + шумовой участок;

4) (взрыв [т] +) вокалический элемент + смычки [р] (несколько смычек-вибраций дрожащего, чередующихся в очень короткими вокалическими фрагментами между смычками) + шумовой участок.

Как видно из этих четырех вариантов произношения, китайские дикторы произносили на конце слова после смычки [р] вокалический фрагмент. Это на первый взгляд незначительное отклонение может привести к фонологической ошибке. Дело в том, что в заударных слогах в русском языке имеет место редукция второй степени [5, с. 18–19], и после твердого [р] в заударном слоге будет произноситься [ъ]: *метра* – *мет*[ръ]. В случае, если слово *метр* в иностранном акценте оканчивается гласнообразным фрагментом, этот фрагмент может восприниматься как звук [ъ]: *метр*[ъ]. Тогда ожидается совпадение словоформ родительного падежа единственного числа *метра*, именительного падежа множественного числа *метры* и именительного падежа единственного числа *метр*: словоформа *метр* будет опознана русскими слушателями как *метры* (*мет*[ръ]) или *метра* (*мет*[ръ]). Другими словами, может возникнуть смешение грамматических форм. Для подтверждения или опровержения этой гипотезы был проведен перцептивный эксперимент.

Материалом эксперимента послужили 7 слов, представляющих в ходе предыдущего эксперимента произношения сочетания *тр* на конце слова разными китайскими дикторами.

В эксперименте приняли участие 14 слушателей, для которых русский язык – родной, в том числе двое мужчин и двенадцать женщин. Возраст слушателей был от 19 до 26 лет. Все они были студентами и магистрантами филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

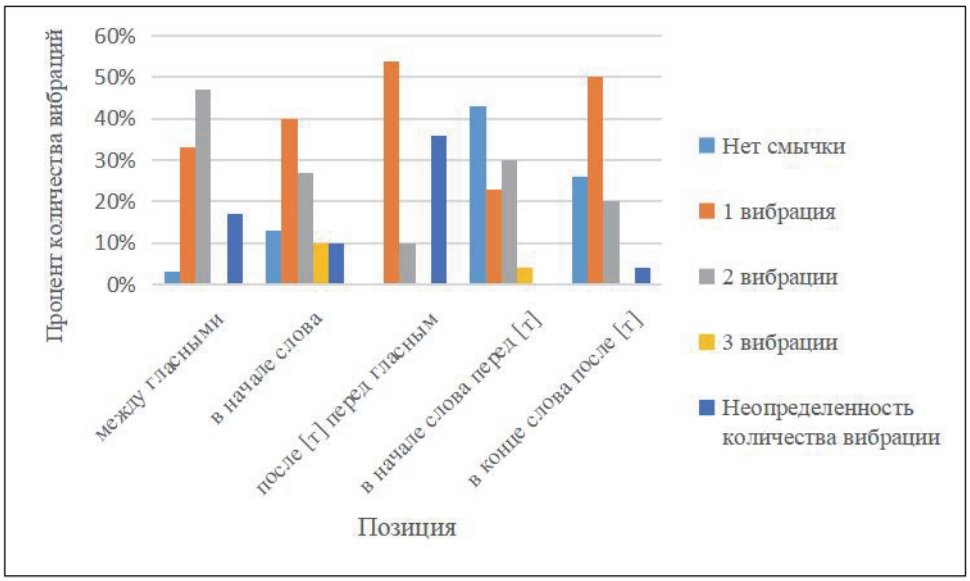


Рис. 1. Диаграмма процентов количества вибраций звука [р] в различных позициях в произношении китайских дикторов

В эксперименте испытуемым предлагалось прослушать слова и выбрать вариант ответа из предложенного списка словоформ. Список включал три словоформы: именительного падежа единственного и множественного числа и родительного падежа единственного числа. Например, для слова *метр* список состоял из словоформ *метр*, *метра*, *метры*.

Результаты восприятия конкретных словоформ представлены в табл. 3.

Как видно из табл., слушая произношение типов с вокалическим элементом после смычки [р] китайских дикторов, русские слушатели нередко опознавали словоформу как форму множественного числа именительного падежа или как форму родительного падежа единственного числа. Таким образом, слишком большая длительность гласнообразного элемента в завершающей фазе артикуляции [р] на конце слова может привести не только к фонетической, но и к фоноло-

Таблица 3

Восприятие русскими слов, оканчивающихся на *тр*, в произношении китайцев

	Тип произношения	Словоформа опознана			Затруднились с ответом
		Правильно, как им. п. Ед. ч. (типа *метр*)	Как форма И. п., мн. ч (типа *метры*)	Как форма Р. п. ед. ч. (типа *метра*)	
1.	вокалический элемент (37 мс) + смычка [р] + второй вокалический элемент (77 мс)	93%	0%	7%	0%
2.	вокалический элемент (30 мс) + смычка [р] + второй вокалический элемент (75мс)	86%	14%	0%	0%
3.	вокалический элемент (25мс) + смычка [р] + шум (42 мс) + второй вокалический элемент (75мс)	50%	21%	29%	0%
4.	вокалический элемент (46 мс) + смычка [р] + шум (33 мс) + второй вокалический элемент (85мс)	35%	36%	29%	0%
5.	вокалический элемент (32 мс) + смычка [р] + шумовой участок (62 мс)	93%	7%	0%	0%
6.	вокалический элемент (30 мс) + смычка [р] + шумовой участок (75 мс)	100%	0%	0%	0%
7.	вокалический элемент (31 мс) + несколько смычек [р] + шумовой участок (63 мс)	100%	0%	0%	0%

гической ошибке: вместо словоформ типа *метр* аудиторы услышали словоформы типа *метра, метры.*

Что касается восприятия типов произношения с шумовым участком в конце, то русские аудиторы выбирали правильную словоформу почти всегда. Так что ни наличие завершающего шумового участка, ни его большая или меньшая длительность не искажают восприятия.

Таким образом, можно выделить типичные ошибки при произнесении русского [р] в речи китайцев в следующих трех областях.

1) ошибки в области количества вибраций: китайцы часто произносят русский [р] без смычки или со слишком большим количеством смычек;

2) проблема замены звука изучаемого языка звуком родного языка: китайцы часто произносят китайский [l] вместо русского [р], иногда произносят сочетание из дрожащего с боковым на месте русского [р] (китайский [l] + русский [р] вместо русского [р]);

3) при произношении сочетания [тр] на конце слова смешение грамматических форм имеет место в случае, если китайцы произносят на конце слова после смычки [р] длительный вокалический фрагмент. Например, слово *театр* воспринимается русскими слушателями как *театра* или *театры*.

Исходя из перечисленных ошибок, в настоящей статье далее предлагаются методические разработки по коррекции произношения русского [р] в китайской аудитории.

1. Ошибки в области количества вибраций.

Для того чтобы решить эту проблему, необходимо сначала объяснить учащимся образование сонорного русского [р]: при образовании сонорного твердого дрожащего кончик языка слегка загибается, поднимаясь к передней части твердого неба, и вибрирует (дрожит) в проходящей воздушной струе, в результате чего образуется характерный шум. Задняя часть спинки языка имеет выпуклую форму: приподнята и вместе с корнем оттянута назад [6, с. 155; 7, с. 131].

Одним из самых трудных моментов при произнесении сонорного твердого дрожащего для китайских учащихся является вибрация языка. Для того чтобы помочь китайцам произнести звук [р], можно сначала произнести сочетания [тр] или [др], потому что кончик языка поднимается вверх при произнесении звука [р], а звуки [т] и [д] – переднеязычные зубные, так что звуки [т] и [д] являются звуками-помощниками при произношении дрожащего [3, с. 72; 7, с. 133]. Следует отметить, что после тренировки произношения сочетаний [тр] и [др] необходимо тренировать произношение сонорного [р] отдельно, так как сложный момент артикуляции сонорного [р] – отсутствие ощутимой смычки в начале артикуляции звука [8, с. 94].

По результатам акустического эксперимента данной статьи можно сделать вывод, что китайцы часто произносят русский [р] с лишними смычками/вибрациями. Это происходит потому, что китайцы на начальном этапе обучения стараются произносить как можно больше смычек [р]. По этой причине преподаватель должен на первом занятии объяснить учащимся, что произношение [р] с многими вибрациями не соответствует русскому литературному произношению.

2. Ошибки замены звука изучаемого языка звуком родного языка.

При выявлении такой ошибки следует объяснить китайским учащимся сходство и различие артикуляции русского [р] и китайского [l]: русский [р] – это переднеязычный передненебный смычный дрожащий, обычно звонкий согласный; китайский [l] – это переднеязычный альвеолярный, боковой, звонкий согласный.

Похожее место артикуляции русского [р] и китайского [l] сближает эти звуки, что приводит к смешению бокового и вибранта в китайском акценте. По этой причине надо акцентировать внимание учащихся на различии в артикуляции [р] и [l]. Русский [р] отличается от китайского [l] способом образования. При произнесении китайского бокового согласного струя воздуха проходит по бокам языка, кончик языка прикасается к альвеолам, ощущается смычка. Но в момент образования русского дрожащего воздух проходит посредине языка, кончик языка не прижимается, а приближается к передней части твердого неба, длительной смычки нет.

3. Ошибочное произношение сочетания [тр] на конце слова.

Прежде чем переходить к обучению произношению сочетания *тр* на конце слова следует убедиться, что учащиеся правильно произносят русский вибрант в других позициях: между гласными и в начале слова, так как эти позиции являются более легкими для произношения русского [р] [7, с. 70–74].

После того как учащиеся научатся произносить [р] в позиции между гласными и в начале слова, следует переходить к произношению сочетания *тр* на конце слова.

Сначала надо объяснить студентам особенности произношения сочетания *тр* на конце слова, обращая внимание на то, что особые реализации этого сочетания бывают только перед паузой и перед согласным. Если же за *тр* следует слово, начинающееся с гласного, то будет иметь место ресиллабификация, и вибрант будет произноситься так же, как и перед гласным внутри слова: *Петр ушел – Пе*[тр у]*шел*. В позиции же перед паузой в русском языке возможны два варианта произношения: с глухим дрожащим и с гласной вставкой между [т] и дрожащим.

Можно рекомендовать учащимся произносить вариант с гласной вставкой между [т] и дрожащим, чтобы избежать консонантного сочетания на конце слова. Следует объяснить китайцам произношение гласной вставки в сопоставлении с редуцированным [ъ] в заударном слоге. Например, в словах *диктор* и *метр* на конце произносится одинаковое сочетание звуков: *дик*[тър], *ме*[тър].

После теоретических объяснений следует переходить к упражнениям.

В настоящей статье речь шла о китайском акценте при произношении русского твердого дрожащего. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что отсутствие или слишком большое количество смычек, замена звука изучаемого языка звуком родного языка и смешение грамматических форм при произношении [тр] являются частыми ошибками для китайцев. Для устранения иностранного акцента рекомендуется использовать следующие методические разработки при произнесении русского [р] в китайской аудитории: 1) объяснить учащимся артикуляции русского [р]; 2) разъяснить китайцам сходство и различие в образовании русского [р] и китайского [l], чтобы устранить влияние родного языка на изучаемый; 3) при коррекции русского [р] в сочетании [тр] можно рекомендовать учащимся произносить вариант с гласной вставкой между [т] и дрожащим, чтобы избежать консонантного сочетания на конце слова; 4) на последнем этапе следует заставлять учащихся выполнить соответствующие упражнения.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Фонетика французского языка.* Москва: Издательство литературы на иностранном языке, 1939.
2. Аванесов Р.И. *Русское литературное произношение*. Москва: Просвещение, 1984.
3. Брызгунова Е.А. *Практическая фонетика и интонация русского языка.* Москва: Издательство Московского университета, 1963.
4. Бобинова Д.А. *Фонетическая реализация <р> в позиции оглушения в современном русском языке.* Магистерская диссертация. Москва, 2020.
5. *Практический русский язык. Общее владение. Программа курса для иностранных магистрантов-филологов.* Москва: Макс Пресс, 2013.
6. Аванесов Р.И. *Фонетика современного русского литературного языка.* Москва: Издательство Московского университета, 1956.
7. Любимова Н.А. *Обучение русскому произношению: Артикуляция, Постановка и коррекция русских звуков.* Москва: Русский язык, 1977.
8. Сыци У. Отклонения в области произношения сонорных согласных в русской речи китайцев. *Stephanos.* 2019; № 6: 92 – 98.

References

1. Scherba L.V. *Fonetika francuzskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannom yazyke, 1939.
2. Avanesov R.I. *Russkoe literaturnoe proiznoshenie*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
3. Bryzgunova E.A. *Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1963.
4. Bobinova D.A. *Foneticheskaya realizaciya <r> v pozicii oglusheniya v sovremennom russkom yazyke*. Magisterskaya dissertaciya. Moskva, 2020.
5. *Prakticheskij russkij yazyk. Obschee vladenie. Programma kursa dlya inostrannyh magistrantov-filologov*. Moskva: Maks Press, 2013.
6. Avanesov R.I. *Fonetika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1956.
7. Lyubimova N.A. *Obuchenie russkomu proiznosheniyu: Artikulyaciya, Postanovka i korrekciya russkih zvukov*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
8. Syci U. Otkloneniya v oblasti proiznosheniya sonornyh soglasnyh v russkoj rechi kitajcev. *Stephanos*. 2019; № 6: 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 25.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-76-78

***Shafikov V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia), E-mail: shaffvv@yandex.ru*

ACTIVATION OF DESIGN ACTIVITY OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS. The article points out the importance of project-based creative-constructional activity of the younger generation in technological education and the necessity of its activation. The quality of this activity and its effectiveness largely depend on the appropriate training of students – futuree teachers of technology in the conditions of a pedagogical university, and this training should be based not only on the formation of abilities to carry out technological operations to produce design objects, but also on the ability to use advanced creative technologies in solving various tasks in the process of design activity. The article presents an example of creative problem solving on the use of unification as the main principle in construction using the method of activating the search for solutions of creative problems "Morphological analysis", which clearly shows the way to enhance students' or schoolchildren's design creative-construction activity, as it, this solution, leads to shortening the way from an idea to the final result in the process of designing an object.

Key words: **design activities, future teachers of technology, technology education, learning, unification principle, morphological analysis, creative object.**

***В.В. Шафиков**, канд. пед. наук, доц., Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: shaffvv@yandex.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье отмечается важность для сегодняшнего времени творческо-конструкторской деятельности подрастающего поколения в технологическом образовании и необходимость ее активизации. Качество такой деятельности, ее эффективность во многом зависят от соответствующей подготовки студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза, и эта подготовка должна опираться не только на формирование умений осуществлять технологические операции по изготовлению объектов конструирования, но и использовать передовые технологии творчества в решении разнообразных задач в процессе конструкторской деятельности. В работе приводится пример решения творческой задачи на использование унификации как основного принципа конструирования, применения метода активизации поиска решения творческих задач «Морфологический анализ», который способствует развитию проектной творческо-конструкторской деятельности студента или школьника, так как данный метод помогает сократить путь от идеи до конечного результата в процессе конструирования объекта.

Ключевые слова: **конструкторская деятельность, будущие учителя технологии, технологическое образование**, **обучение, принцип унификации, морфологический анализ, творческий объект.**

В условиях, когда страны Запада направляют усилия на разработку новых санкций против России, стремясь затормозить ее экономическое развитие, необходимо мобилизовать все ресурсы нашего общества и направить их на решение важных, злободневных вопросов развития народного хозяйства Российской Федерации.

В этом вопросе, на наш взгляд, важным является подготовка подрастающего поколения школьников – будущих работников производственной сферы, имеющих знания по ее совершенствованию, созданию инновационных продуктов импортозамещающего характера в процессе творческо-конструкторской деятельности. Это, в свою очередь, предъявляет особые требования к качеству творческо-конструкторской подготовки будущих учителей технологии, которые, прежде чем научить школьника, сами должны обучиться в вузе данному виду деятельности и, как показывает практика, этот процесс должен включать в себя конструкторскую деятельность более высокого порядка. Изготовление на занятиях в учебных мастерских вуза скворечников и шкатулок не мотивирует студентов в должной мере. Считаем, что здесь нужны серьезные творческо-конструкторские разработки, обладающие новизной, и главное – полезные в бытовых или производственных условиях.

В этой связи целью нашей работы явилось выявление путей активизации деятельности студентов – будущих учителей технологии в проектной творческо-конструкторской деятельности.

Для достижения цели работы были поставлены следующие задачи: раскрыть значимость творческо-конструкторской деятельности и возможности ее активизации в проектной деятельности учащихся; показать пути активизации проектной творческо-конструкторской работы учащихся через решение творческих задач на использование основных принципов конструирования.

Научная новизна работы заключается в определении значимости творческо-конструкторской работы будущих учителей технологии в процессе проектной деятельности и определении путей ее активизации.

Теоретическая значимость работы состоит в определении условий активизации проектной деятельности учащихся на примере творческо-конструкторской работы над объектом бытового или производственного назначения; практическая значимость – в разработке технологии творческого применения принципа унификации в обучении студентов конструированию технических объектов с демонстрацией ее результатов.

Значимость конструкторской деятельности и ее возможности в активизации проектной деятельности учащихся

Определяя значимость творческо-конструкторской деятельности для технологического образования школьников и будущих учителей технологии как одну из основных задач нашего исследования, мы, прежде всего, учитывали мнение ученых-исследователей: Б.Т. Войцеховского, В.А. Горского, В.И. Качнева, М.А. Косолапова и др., которые, рассматривая конструкторскую деятельность в рамках образовательной области, отмечают, что процесс конструирования по логике своего построения создает условия для того, чтобы учащиеся, обобщив полученные теоретические знания, продуманно применяли их на практике, и на основе этого получали возможность их дальнейшего расширения.

Развивая далее это утверждение, педагоги-практики [1], у которых подобная деятельность организована на высоком уровне, справедливо считают, что проектная конструкторская деятельность в рамках школьного образования является шагом к интересной инженерной работе в условиях производства. Ученик, осуществляя подобную деятельность в учебном учреждении, знакомится с техническими расчетами, приобретает первоначальные навыки построения эскизов, рисунков, чертежей, прорабатывает технологии изготовления деталей и узлов создаваемых устройств, технологической оснастки, технологии, т.е. в конкретной практической деятельности знакомится с профессией, а вернее, с профессиями производственного профиля.

Человек, способный творчески конструировать объекты производственной деятельности предприятий, должен обучаться в соответствующей тому процессу среде, и такую творческо-технологическую среду мы стремимся создать на практических занятиях в вузе при подготовке будущих учителей технологии [2]. В своей деятельности мы опираемся на исследования известного психолога С.Л. Рубинштейна, который утверждает, что «…умения, техника данной деятельности, навыки, знания, с ней связанные, являются, однако, существенным условием развития соответствующих способностей, так же как наличие соответствую-

щих способностей является условием для овладения этими умениями и прочее. Способности формируются по мере того, как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями» [3, с. 538].

По мнению В.И. Андреева, умение – основа компетенции учащегося. Он подчеркивает, что сущность любой компетенции начинается со слова «уметь» [4].

В различных исследованиях по-разному трактуется категория «умение». Одни считают, что это незавершенный навык, другие рассматривают «умение» творческим действием, которое необходимо в достижении определенной цели.

В работе Ю.Н. Федорова [5], который выделяет три этапа в конструировании: умственный, графический и предметно-манипулятивное моделирование, приводятся и умения, соответствующие этим этапам. Для первого этапа это умение системно мыслить, для второго – умение выполнять эскизы, рисунки, чертежи, а для третьего – изготовлять детали, узлы конструируемого устройства или его модели.

При этом все три этапа конструирования взаимосвязаны. «Прежде чем приступить к изготовлению той или иной конструкции, необходимо ее осмыслить, затем выполнить эскиз общего вида, разработать детально конструкцию (выполнить чертеж общего вида, сборочные чертежи отдельных блоков, рабочие чертежи деталей, выполнить контрольную сборку); выполнить макет изделия, изготовить опытный образец» [5, с. 21].

Студента, хорошо владеющего вышеперечисленными умениями, можно назвать мастером в области конструирования, и мы в своей работе по подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности ориентируемся на формирование умений, переходящих в мастерство. В данном случае мы ведем речь не только об умениях технологического характера, но и способности видеть проблему, формулировать на ее основе творческую задачу и уметь ее решать, применяя передовые технологии в творческой деятельности.

Активизация творческо-конструкторской работы учащихся через решение в проектной деятельности творческих задач на использование основных принципов конструирования

Научить студента использовать передовые технологии творчества в процессе творческо-конструкторской работы при его подготовке к профессиональной деятельности для нас являлось не менее важной задачей, чем обучить технологическим операциям по изготовлению конструкторских объектов. К технологиям творчества мы, прежде всего, относим методы активизации поиска решений творческих задач. Именно поэтому мы ввели в перечень последовательных этапов проектной работы над конструированием объекта этап по их изучению, и он был самым первым в проектной деятельности студентов.

На этом этапе студенты знакомились с морфологическим анализом, теорией решения изобретательских задач, поиском аналогов и т. д. Для закрепления теоретических знаний проводились тренинги по решению творческих задач в последовательности: а) смотри, как решает задачу преподаватель; б) решай задачу вместе с преподавателем; в) решай задачу самостоятельно.

На начальном этапе в практической работе мы использовали конструкторские задачи на нахождение способов преобразования движения, которые были предложены В.П. Тигровым для развития творческого конструкторского мышления [6]. Однако, изучив проблемы, с которыми сталкиваются учителя в школе в процессе осуществления проектной творческо-конструкторской деятельности учащимися, мы включили в учебную работу студентов задачи, которые, на наш взгляд, могли бы содействовать совершенствованию их профессионального мастерства непосредственно в школьных учебных мастерских. Примером тому могут послужить задачи на применение в практике изготовления творческих объектов основных принципов конструирования: унификации и технологичности.

Скудность материальной базы в условиях школы, ограничивающая возможности выполнения ряда технологических операций учениками, следовательно, возможности творческо-конструкторской деятельности, чаще всего вынуждает использовать унификацию, которая подразумевает «…рациональное сокращение числа объектов одинакового функционального назначения, выражающееся в многократном применении в конструкции одних и тех же элементов» [7, с. 19].

Использование таких унифицированных деталей, как болты, гайки, шайбы, для многих не считается проблемой, но применение известных деталей и узлов по новому назначению или по-творчески доработанному происходит далеко не у всех. Мы считаем, что этому необходимо учиться, и хотим поделиться технологией применения принципа унификации в обучении студентов конструированию технических объектов, которая, с нашей точки зрения, всегда будет востребована в условиях школы.

Основные шаги данной технологии при конструировании объекта мы выстраиваем в следующей последовательности: а) уяснение цели и задачи, выполнение эскизов будущей конструкции; б) составление морфологической матрицы на разрабатываемый объект, определение наиболее эффективного варианта, представленного в матрице на основе принципа унификации; в) уточнение эскизов, выполнение деталировочных и сборочных чертежей; г) изготовление опытного образца.

Принцип унификации в конструировании используется давно и достаточно подробно описан для студентов педагогических институтов в учебном пособии под общей редакцией В.В. Колотилова «Техническое моделирование и конструирование» [7]. Однако с его применением в конструировании с помощью методов активизации поиска решения творческих задач, таких как «морфологический анализ» и «поиск аналогов», нам ранее сталкиваться не приходилось, но, используя их на практике, мы пришли к выводу, что творческим задачам на применение принципа унификации стоит уделять внимание.

Рассмотрим суть предлагаемой технологии на примере конструирования плоскошлифовального станка студентами кафедры технологии и технического творчества Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского [8, с. 45]. После того как были выполнены компоновочные эскизы устройства, студенты столкнулись с задачами: выбор двигателя, изготовление подшипникового узла для установки натяжного барабана шлифовальной ленты, изготовление натяжного барабана. Опираясь в решении задач на метод морфологического анализа, студенты составили морфологическую матрицу (табл. 1), в которой выделили основные узлы станка и варианты их возможного исполнения. В этой табл. оказалось 36 возможных вариантов конструкции плоскошлифовального станка. Проанализировав их, студенты выбрали наиболее удачный, который позволил осуществить задуманное в кротчайший срок и, главное, в условиях школьных учебных мастерских, а именно – использовали в качестве подшипникового узла электродвигатель, вышедший из строя из-за перегоревшего статора.

Таблица 1

Морфологическая матрица возможных вариантов конструкции плоскошлифовального станка

Параметр	Вид исполнения параметра			
Двигатель	ДВС	Электрический двигатель	Мускульный	
Подшипниковые узлы	Электрический двигатель	Ступица автоколеса	Велосипедная каретка	
Барабан натяжной	Цельнодревесный	Составной из армированного ДСП	Металлический	Пластмассовый

Оригинальным в изготовлении данного технического объекта являлось применение студентами метода активизации поиска решения творческих задач «Морфологический анализ» в нахождении унифицированных узлов конструкции. Именно применение двух одинаковых электродвигателей в конструкции – одного в качестве силового привода, а второго – в качестве подшипникового узла – позволило студентам в кратчайший срок осуществить четвертый этап технологии – изготовить опытный образец плоскошлифовального станка, который показал свою надежную работоспособность впоследствии.

Творческое применение принципа унификации мы еще не раз использовали в обучении студентов – будущих учителей технологии, получая оригинальные и, самое главное, реализуемые в условиях обычных школьных мастерских технические объекты: бетономешалку из бочки на основе ступицы автомобильного колеса в качестве подшипникового узла, пилораму на основе кривошипно-шатунного механизма от двигателя ПД-10 [9, с. 58–59], приборы для лабораторных работ на основе двигателя стеклоочистителя автомобиля [10, с. 66–67], круглопалочный станок для производства черенков лопат на основе ступицы ГАЗ-53 [11, с. 52].

Проектная творческо-конструкторская деятельность в сегодняшней непростой политической и экономической ситуации в России должна занимать одно из ведущих положений в технологическом образовании школьников. Качество ее реализации напрямую зависит от того, насколько квалифицированно к этой работе будет подготовлен учитель технологии в период обучения в вузе. Эта подготовка должна ориентироваться на изучение и применение при выполнении конструкторских работ высокотехнологичного оборудования: станков лазерной резки конструкционных материалов, станков 3-Д фрезерования, 3-Д принтеров и т. д., но наряду с этим следует уделять внимание формированию умения рационально и творчески применять основные принципы конструирования, используя богатейший арсенал уже существующих деталей, узлов и технологий отечественного и зарубежного машиностроения. Это приведет к сокращению времени учащегося (школьника или студента) от идеи до изготовления творческого объекта и, как следствие, к повышению интереса и активизации проектной творческо-конструкторской деятельности в технологическом образовании.

Библиографический список

1. Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю., Сокольских М.А. Взаимосвязь учащихся с производством в процессе инновационной творческо-проектной деятельности. *Школа и производство*. 2020; № 2: 12 – 15.
2. Тигров В.П. *Формирование творческих возможностей личности учащегося в технологическом образовании*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тамбов, 2009.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
4. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
5. Федоров Ю.Н. *Социальное воспитание учащейся молодежи в условиях конструкторско-творческой среды*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2005.
6. Тигров В.П. *Путь к творчеству*: учебное пособие. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018.
7. *Техническое моделирование и конструирование*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1983.
8. Шафиков В.В., Овчинникова А.С., Овчинников В.И., Трофимов В.В. Плоскошлифовальный станок. *Школа и производство*. 2010; № 8: 45.
9. Тигров В.П., Овчинников В.И., Трофимов В.В. и др. Полезные механизмы – своими руками. *Школа и производство*. 2002; № 2: 58 – 59.
10. Тигров В.П., Шипилова Т.Н., Шафиков В.В., Шипилов А.Н. Приборы для лабораторных работ по технологии. *Школа и производство*. 2002; № 6: 66 – 67.
11. Тигров В.П., Шафиков В.В., Тигров С.В. Круглопалочный станок. *Школа и производство*. 2000; № 6: 52.

References

1. Shipilova T.N., Dobromyslova O.Yu., Sokol'skih M.A. Vzaimosvyaz' uchaschihsya s proizvodstvom v processe innovacionnoj tvorchesko-proektnoj deyatel'nosti. *Shkola i proizvodstvo*. 2020; № 2: 12 – 15.
2. Tigrov V.P. *Formirovanie tvorcheskih vozmozhnostej lichnosti uchaschegosya v tehnologicheskom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tambov, 2009.
3. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
4. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
5. Fedorov Yu.N. *Social'noe vospitanie uchaschejsya molodezhi v usloviyah konstruktorsko-tvorcheskoj sredy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2005.
6. Tigrov V.P. *Put' k tvorchestvu*: uchebnoe posobie. Lipeck: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2018.
7. *Tehnicheskoe modelirovanie i konstruirovanie*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1983.
8. Shafikov V.V., Ovchinnikova A.S., Ovchinnikov V.I., Trofimov V.V. Ploskoshlifoval'nyj stanok. *Shkola i proizvodstvo*. 2010; № 8: 45.
9. Tigrov V.P., Ovchinnikov V.I., Trofimov V.V. i dr. Poleznye mehanizmy – svoimi rukami. *Shkola i proizvodstvo*. 2002; № 2: 58 – 59.
10. Tigrov V.P., Shipilova T.N., Shafikov V.V., Shipilov A.N. Pribory dlya laboratornyh rabot po tehnologii. *Shkola i proizvodstvo*. 2002; № 6: 66 – 67.
11. Tigrov V.P., Shafikov V.V., Tigrov S.V. Kruglopalochnyj stanok. *Shkola i proizvodstvo*. 2000; № 6: 52.

Статья поступила в редакцию 26.04.22

УДК 37.013.75 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-78-81

***Shustova E.N.**, senior teacher, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: shustovaen@yandex.ru*

FORMATION OF THE COMPONENTS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MATHEMATICS TEACHERS WHEN STUDYING THE AXIOMATIC METHOD OF INTRODUCING ELEMENTARY FUNCTIONS AT A UNIVERSITY. The article presents an analysis of the components of the methodological competence of a mathematics teacher and the process of their formation in teaching students of pedagogical areas of university preparation to the axiomatic method of introducing elementary functions. The structural components of methodological competence, which are formed in students of pedagogical areas of university training in the study of the theory of functions, are considered. A diagnostic toolkit has been developed to measure the levels of formation of the main components of the teacher's methodological competence. In the course of experimental work, the effectiveness of including axiomatic approaches to the introduction of elementary functions in the process of training teachers of mathematics at the university to form the methodological competence of the teacher, increase the level of their subject knowledge and methodological skills was investigated and confirmed.

Key words: **methodological competence, axiomatic method, levels of formation of methodological competence, pedagogical experiment.**

***Е.Н. Шустова**, ст. преп., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: shustovaen@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКСИОМАТИЧЕСКОГО МЕТОДА ВВЕДЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ФУНКЦИЙ В ВУЗЕ

В статье представлен анализ компонентов методической компетентности учителя математики и процесс их формирования при обучении студентов педагогических направлений подготовки вуза аксиоматическому методу введения элементарных функций. Рассмотрены структурные составляющие методической компетентности, формируемые у будущих учителей математики при изучении теории функций. Разработан диагностический инструментарий для измерения уровней сформированности основных компонентов методической компетентности педагога. В ходе опытно-экспериментальной работы исследована и подтверждена эффективность включения в процесс подготовки учителей математики в вузе аксиоматических подходов к введению элементарных функций для формирования методической компетентности педагога, а также повышения уровня предметных знаний и методических умений.

Ключевые слова: **методическая компетентность, аксиоматический метод, уровни сформированности методической компетентности, педагогический эксперимент.**

Актуальной проблемой системы образования Российской Федерации является внедрение компетентностного подхода, предполагающего оценивание результатов обучения не только по уровню умений, знаний и навыков (предметная составляющая), но и по сформированности компетенций. Изучением различных аспектов понятийной и структурной составляющих такого подхода в настоящее время занимаются многие учёные-исследователи, однако единых трактовок терминов, классификаций, уровней компетентности и показателей их сформированности пока не сложилось.

В настоящее время особое внимание в сфере образования уделяется качеству математической подготовки школьников, эффективно осуществлять которую способен только учитель, обладающий глубокими предметными знаниями и в то же время имеющий высокий уровень сформированности методической компетентности. Следовательно, особую значимость приобретает процесс подготовки будущих педагогов в первую очередь в системе высшего образования. Отметим, что в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО) к предметным результатам освоения математики в профильных классах физико-математической направленности предъявляют дополнительные требования, включающие в себя «сформированность у учащихся представлений о необходимости обоснования математических утверждений с помощью доказательств и роли аксиоматики в проведении дедуктивных рассуждений» [1]. Анализ научной и методической литературы показал, что проблема обучения в вузе будущих учителей математики применению аксиоматических методов введения элементарных функций в условиях внедрения ФГОС новых поколений комплексно не изучалась.

Цель исследования состоит в изучении процесса формирования составляющих методической компетентности будущих учителей математики в процессе

обучения аксиоматическому методу введения элементарных функций в вузе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выделить структурные компоненты методической компетентности учителей математики и их составляющие, формируемые у студентов педагогических направлений подготовки при изучении теории функций в вузе;

– разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности компонентов методической компетентности будущих учителей математики;

– провести педагогический эксперимент по оценке эффективности внедрения в процесс подготовки будущих педагогов в вузе методики обучения аксиоматическому методу введения элементарных функций для формирования методической компетентности учителей математики.

Научная новизна исследования состоит в том, что была исследована эффективность авторской методики обучения студентов педагогических направлений аксиоматическому методу введения элементарных функций для формирования компонентов методической компетентности будущих учителей математики. Теоретическая значимость состоит в выделении структурных составляющих методической компетентности учителей математики, формируемых в вузе при изучении аксиоматических подходов к введению элементарных функций, практическая – в разработке средств диагностики уровня сформированности вышеуказанных составляющих и проведении эксперимента для оценки эффективности внедрения авторской методики обучения в образовательный процесс вуза.

Компетентностный подход начал реализовываться в образовательной системе России сравнительно недавно, поэтому в настоящее время идёт активное изучение теоретических основ его применения и анализ практических результатов внедрения в учебный процесс школ и вузов. Исследователи отмечают важные отличия указанного подхода от традиционной системы обучения, нацеленной на получение знаний, умений и навыков. В частности, В.И. Байденко считает, что компетентность, формируемая у обучаемых, способствует развитию личностных качеств будущего гражданина, активной социальной адаптации, мотивации к самосовершенствованию и самообразованию. При этом реализуются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, объединяя в единое целое умения и знания, относящиеся к разным видам деятельности, и качества личности, обеспечивающие эффективность деятельности [2]. Таким образом, образовательный процесс позволяет согласовывать формируемые качества обучаемых с потребностями общества. Особое значение указанный факт имеет для организации профессиональной подготовки педагогов, при определении целей педагогического образования, отбора содержания, методов и средств обучения будущих учителей, учитывающих требования современной школы.

Определяя сущность профессиональной компетентности педагога, в первую очередь следует руководствоваться его трудовыми функциями, соответствующими квалификационным характеристикам должностей работников образования, стандартом педагога, ФГОС ОО. В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия профессиональной компетентности и её составляющих. Изучая различные модели компонентного состава, можно заметить, что основой для выделения компонентов являются элементы педагогической деятельности. Все исследователи сходятся во мнении, что важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога следует считать методическую компоненту, характеризующую знания дидактических методов и педагогических технологий, умения и готовность применять их в профессиональной деятельности. После сравнения различных подходов к определению методической компетентности мы определили её как интегративную характеристику педагога, отражающую его готовность и способность к осуществлению методической деятельности в учебном процессе на основе имеющихся личностных качеств, знаний, умений, навыков, а также способов и опыта действий в образовательной сфере [3].

Изучая различные подходы к определению структуры методической компетентности, мы отметили, что все они содержат такие основные составляющие, как методические знания, методические умения и личностные качества педагога. В качестве основы нашего подхода к компонентному составу методической компетентности мы выбрали исследования И.В. Усольцевой, предлагающей дополнительно разделить личностные качества на три компонента [4]. Структура методической компетентности педагога представлена в табл. 1.

Процесс формирования методической компетентности будущего учителя начинается при обучении в вузе и продолжается в ходе его профессиональной педагогической деятельности. При этом вышеуказанные компоненты и их составляющие во время подготовки в высшем учебном заведении развиваются целенаправленно, последовательно и взаимосвязано во время освоения различных учебных дисциплин. Будущие учителя математики изучают раздел «Элементарные функции» в ходе освоения нескольких дисциплин – математического анализа, методики обучения математике, различных спецкурсов. В частности, в программу подготовки студентов направления «Педагогическое образование» (профиль «Математика») Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (СГУ) включена дисциплина «Элементарные функции в школьном курсе математики». Указанная дисциплина относится к курсам по выбору студентов и имеет методическую направленность, особенностью её изучения является интеграция предметной и методической подготовки, а также усвоение аксиоматического подхода к введению некоторых классов элементарных функций. Целью освоения данной дисциплины является повышение уровня методической компетентности будущих учителей математики. Отметим некоторые составляющие компонентов, формируемые при изучении дисциплины «Элементарные функции в школьном курсе математики» в СГУ.

В *предметной области* обучаемые получают знания о различных подходах к введению функций, обзор различных аксиоматик для введения основных классов элементарных функций, изучают достаточно простые системы аксиом для введения экспоненциальной и тригонометрических функций, рассматривают требования, предъявляемые к аксиоматике. Особое внимание уделяется проблеме использования изученного подхода в профильных классах физико-математической направленности, осуществления проектной деятельности и работы с одарёнными учащимися.

Деятельностная составляющая методической компетентности развивается при изучении методики применения аксиоматических методов в различных разделах математики. Студенты формируют умения выбора и использования различных методов, форм и средств обучения, контроля и оценки знаний. Большое значение придаётся умениям в области ИКТ, которые при профессиональ-

Таблица 1

Структурные компоненты методической компетентности учителя

Компонент	*Структурные составляющие*
Знаниевый	Предметные знания
	Методика преподавания предмета
	Знания психолого-физиологических особенностей учащихся
	Нормативно-документные знания
Деятельностный	Методические приёмы, формы, методы и средства обучения
	Средства учебной и психологической диагностики
	Отбор содержания, методов, форм, средства обучения и контроля в соответствии с педагогическими целями и задачами
	Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)
Личностно-мотивационный	Творческий подход к образовательному процессу
	Готовность к исследовательской, инновационной, опытно-экспериментальной деятельности
	Профессионально важные качества личности: целенаправленность, объективность, гибкость, научность, логичность
	Коммуникативность
	Положительное ценностно-мотивационное отношение к педагогической деятельности
Рефлексивный	Оценки и самооценка педагогической деятельности и её результатов
	Аналитико-прогностическая деятельность
	Умение вносить коррективы в образовательный процесс
Автономный	Способность к самообразованию и саморазвитию
	Готовность к принятию самостоятельных решений
	Готовность к ответственности за полученный результат и принятые решения

Таблица 2

Средние баллы самооценки методических знаний и умений студентов

Компонент методической компетентности		1. Знаниевый	2. Деятельностный	3. Личностно-мотивационный	4. Рефлексивный	5. Автономный
Экспериментальная группа	До изучения дисциплины «ЭФ в ШКМ» (Э1)	1,17	1,76	1,55	1,58	1,5
	После изучения дисциплины «ЭФ в ШКМ» (Э2)	2,48	2,62	2,19	2,52	2,41
Контрольная группа	В начале учебного года (К1)	1,13	1,78	1,57	1,58	1,53
	В конце учебного года (К2)	1,31	2,01	1,74	1,89	1,88

ной подготовке будущих педагогов выступают и в качестве объекта изучения, и в роли средства учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Формирование *личностно-мотивационной* составляющей методической компетентности происходит при реализации нестандартных подходов к обучению (например, введение в школе элементарных функций аксиоматическим методом, проведение внеучебных мероприятий (факультативы, кружки, конференции), внедрение передового педагогического опыта). Расширение знаний о различных методах познания, построения курса обучения по разделам математики позволяет формировать у будущих учителей профессионально важные качества – целенаправленность, научность, логичность. Проведение студентами имитационных уроков с обучающимися своих академических групп позволяет повысить уровень коммуникативности, подготовить к общению с учениками и будущими коллегами, мотивировать к повышению уровня знаний и квалификации с помощью специальных курсов, тренингов, вебинаров.

Диагностические средства оценки знаний обучаемых, применяемые в ходе освоения дисциплины, такие как компьютерные тесты, контрольные работы, анкеты, схемы анализа урока, позволяют повысить уровень развития *рефлексивной* составляющей методической компетентности будущих учителей. Необходимость оценки и самооценки проводимых имитационных уроков, результаты тестирования в специальном электронном курсе, разработанном на базе платформы системы дистанционного обучения Moodle СГУ [3], предполагают осуществление аналитико-прогностической деятельности – умение анализировать результаты учебной деятельности, прогнозировать тенденции дальнейших изменений, вносить коррективы и оценивать их эффективность.

Достаточно большой блок предметного характера вынесен на самостоятельное или частично самостоятельное изучение. Применение такого подхода, а также выполнение специальных кейсов учебно-методических задач позволяет формировать *автономную* составляющую методической компетентности педагога. Подготовка теоретического и методического материала для проведения имитационных уроков со студентами своей группы, анализ урока совместно с преподавателем формируют способность к самообразованию и саморазвитию, готовность к принятию самостоятельных решений и ответственности за результат.

Для оценки предметных знаний по разделу математики «Элементарные функции» в ходе освоения дисциплины проводятся несколько компьютерных тестов, самостоятельные работы, входной и итоговый тест по тематике всего курса [5]. Другие компоненты методической компетентности будущих учителей можно оценить с помощью анкетирования, опросов и бесед. В частности, в 2016–2020 годах студентам 4 курса СГУ были предложены анкеты самооценки методических знаний и умений, включающие в себя вопросы, разделённые на 5 групп в соответствии с пятью компонентами методической компетентности учителей математики. Часть обучаемых изучала дисциплину «Элементарные функции в школьном курсе математики» (экспериментальная группа), другая часть осваивала аналогичную методическую дисциплину, не включающую в себя обучение

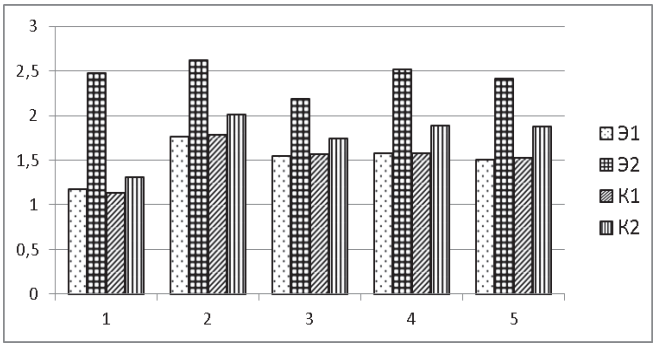


Рис. 1. Средние баллы самооценки методических знаний и умений студентов экспериментальной и контрольной групп

применению аксиоматического метода введения элементарных функций (контрольная группа). По каждому блоку вопросов, оцениваемых от 0 до 4 баллов, были вычислены средние баллы испытуемых, результаты приведены в табл. 2 и проиллюстрированы диаграммой на рис. 1 (номера компонентов и наименования групп соответствуют обозначениям в таблице).

Сравнивая полученные результаты, можно сделать вывод, что уровни сформированности компонентов методической компетентности для студентов экспериментальной группы изменились значимо, а для контрольной группы – несущественно. Также мы проанализировали количество высоких оценок (3 и 4) в ответах испытуемых в процентном отношении. Такие значения показывают высокую самооценку своих методических знаний и умений студентами, их готовность к профессиональной педагогической деятельности. Полученные данные проиллюстрированы на диаграмме рис. 2 и демонстрируют значительный рост статистических значений для студентов экспериментальной группы, в то же время изменения в контрольной группе можно считать незначимыми.

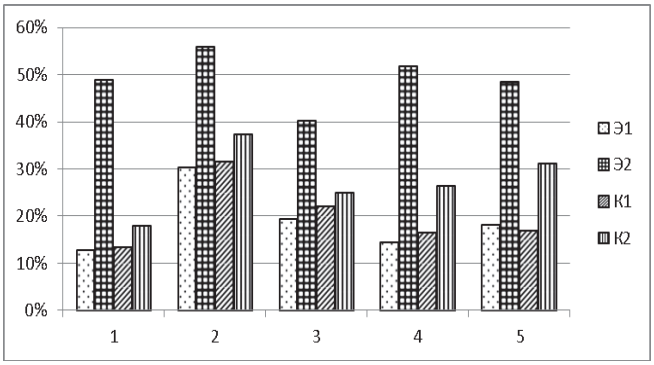


Рис. 2. Процент высоких баллов в анкете самооценки методических знаний и умений студентов экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение аксиоматическому методу введения элементарных функций будущих учителей математики способствует повышению уровня сформированности основных компонентов методической компетентности педагога. Аналогичные результаты получены и в ходе бесед со студентами, опросов, анкетирования. В частности, одна из анкет была посвящена аксиоматическому подходу, использованному в процессе освоения дисциплины «Элементарные функции в школьном курсе математики». Анализ ответов показал, что будущие учителя математики высоко оценивают степень научности изложения материала, считают полезным изучение аксиоматических методов построения математических теорий, при этом отмечают сложность применяемого подхода, но проявляют интерес к продолжению изучения применения аксиоматизации в различных разделах математической науки [6].

Анализ результатов проведённого исследования позволяет сделать вывод об эффективности включения в процесс подготовки будущих учителей математики в вузе обучение аксиоматическому методу введения элементарных функций для формирования методической компетентности педагога. В ходе исследования рассмотрены подходы к определению компонентов и структурных составляющих методической компетентности учителей математики, разработаны средства диагностики уровня сформированности вышеуказанных компонентов, проведён эксперимент со студентами педагогического направления подготовки (профиль «Математика») СГУ. Перспективные направления дальнейшего исследования мы видим во внедрении в процесс обучения будущих учителей математики аксиоматических методов в теории чисел, теории вероятностей, математической логике, так как использование указанных методов не только систематизирует знания обучающихся, но и позволяет раскрыть специфику построения различных областей науки, служит эвристическим средством познания [7].

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Москва, 2012.
2. Байденко В.И., Селезнева Н.А. *Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра*: монография. Москва, 2002.
3. Шустова Е.Н. Использование электронного курса для формирования методической компетентности будущих учителей математики при изучении элементарных функций. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2019; № 3: 60 – 68.
4. Усольцева И.В. *Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2016.
5. Попов Н.И., Шустова Е.Н. Об эффективности использования методических подходов при изучении элементарных функций будущими учителями математики. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2018; № 1 (18): 139 – 144.
6. Попов Н.И., Шустова Е.Н. Применение аксиоматического метода для введения экспоненциальной функции при обучении будущих учителей математики. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2020; № 3: 96 – 84.
7. Попов Н.И. *Фундаментализация университетского математического образования:* монография. Йошкар-Ола, 2012.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Moskva, 2012.
2. Bajdenko V.I., Selezneva N.A. *Obrazovatel'nyj standart vysshej shkoly: segodnya i zavtra*: monografiya. Moskva, 2002.
3. Shustova E.N. Ispol'zovanie `elektronnogo kursa dlya formirovaniya metodicheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej matematiki pri izuchenii `elementarnyh funkcij. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2019; № 3: 60 – 68.
4. Usol'ceva I.V. *Sovershenstvovanie metodicheskoj kompetencii pedagogov obscheobrazovatel'nyh organizacij v period vvedeniya novyh standartov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2016.
5. Popov N.I., Shustova E.N. Ob `effektivnosti ispol'zovaniya metodicheskih podhodov pri izuchenii `elementarnyh funkcij buduschimi uchitelyami matematiki. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2018; № 1 (18): 139 – 144.
6. Popov N.I., Shustova E.N. Primenenie aksiomaticheskogo metoda dlya vvedeniya `eksponencial'noj funkcii pri obuchenii buduschih uchitelej matematiki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2020; № 3: 96 – 84.
7. Popov N.I. *Fundamentalizaciya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya:* monografiya. Joshkar-Ola, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-81-84

***Aisuvakova T.P.**, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
***Klimova S.S.**, student, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
***Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Institution "Gzhel State University"; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS AND CORRECTIONAL WORK WITH STUDENTS PRONE TO ADDICTIVE BEHAVIOR. The most significant features of the diagnostic processes and correctional work with students prone to addictive behavior organization are highlighted. Before considering the main subject, the conditions of modern society are studied. It is proved that at the current stage of economic, political and cultural development of society, the problem of addictive behavior among students is one of the most significant in the process of training future competitive specialists. Further, the main possibilities of organizing research work with students to identify individuals prone to addictive behavior that exist at the present stage of development of the Russian higher education system are studied. The most significant results of the research work carried out are demonstrated. The conclusion is made regarding the possibilities that exist for the prevention of addictive behavior in students.

Key words: **addictive behavior, diagnosis of addictive behavior, correction of addictive behavior, student, teacher.**

***Т.П. Айсувакова,** канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
***С.С. Климова,** студентка, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
***Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф., ФГБУ ВО «Гжельский государственный университет», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», E-mail: Грозный, yunna_sorokopud@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ, СКЛОННЫМИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Освещаются наиболее значимые черты организации процессов диагностики и коррекционной работы со студентами, склонными к аддиктивному поведению. Перед началом рассмотрения основного предмета изучаются условия современного общества. Доказывается, что на современной стадии экономического, политического и культурного развития социума проблема аддиктивного поведения у студенческой молодёжи является одной из наиболее значимых в процессе подготовки будущих конкурентоспособных специалистов. Далее изучаются основные возможности организации научно-исследовательской работы со студентами по выявлению индивидов, склонных к аддиктивному поведению, существующие на современном этапе развития российской системы высшего образования. Демонстрируются наиболее значимые результаты проделанной научно-исследовательской работы. Делается заключение относительно возможностей, существующих для профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде.

Ключевые слова: **аддиктивное поведение, диагностика аддиктивного поведения, коррекция аддиктивного поведения, студент, преподаватель.**

Актуальность выбранной темы в значительной степени определяется тем, что в последнее время в связи со сложной экономической, социокультурной ситуацией, которая сложилась в стране, всё больше людей, особенно молодых, подвержены аддитивному поведению [1–4].

С каждым днём в мегаполисах растёт ритм жизни, и аддиктивный тип личности всё больше подвержен погружению в свой поиск комфорта. Особенно сильно стоит этот вопрос среди молодёжи, в частности студентов, чьи возрастные рамки находятся в среднем от 18 до 30 лет. Данное исследование актуально и для смежных областей наук – социологии, наркологии и психиатрии и др., поскольку является одной из основных проблем и едва ли не самым трудноразрешимым из всех стоящих вопросов нынешнего мира.

Личности, подверженной зависимости, очень тяжело интерпретировать, проявлять и распознавать собственные чувства и эмоции. Множество исследователей склонны считать, что низкий эмоциональный интеллект, некий «дефицит эмоциональной сферы», в также в каком-то смысле аффективный дефект, которые выражаются в неспособности регуляции и контроля намерений и импульсов такой личности, представляют собой основополагающие факторы предрасположенности к аддиктивному поведению [4–8]. Эти же факторы влияют на самооценку, возможность построения здоровых эмоциональных связей с окружающими, адекватную социальную коммуникацию, способность заботиться о себе. У человека, живущего такой жизнью, велик риск злоупотребления объектами привязанностей. Это могут быть знакомые и близкие люди (созависимость), азартные и компьютерные игры (игромания), психоактивные вещества (наркомания и алкоголизм), пищевая, сексуальная зависимости (нимфомания) и другие, многие из которых появились с ростом изобилия увлечений и привычек 21 века. Большинство аддикций косвенно или напрямую несут реальную для жизни угрозу. Так, моло-

дые люди, увлечённые агрессивной игрой в виртуальной реальности, становятся убийцами и самоубийцами в реальном мире. Именно поэтому на сегодняшний день положения о лечении аддиктивных пациентов должны учитывать веяния актуального времени и, как следствие, удовлетворять значимые потребности аддиктов в эмоциональном комфорте, безопасности и контроле.

В этой связи нами в процессе преподавания дисциплин психологического направления студентам различных специальностей Московского международного университета проводится диагностика аддикций. Эта тема подробно изучается студентами всех специальностей университета (университет имеет гуманитарную направленность, поэтому и направления гуманитарные – рекламы и связи с общественностью, менеджмент, иностранные языки и др.) в рамках дисциплины «Социальная психология».

Традиционно эти темы вызывают неподдельный интерес у студентов и, как правило, заканчиваются бурным обсуждением.

Также в Московском международном университете обучаются студенты-психологи. С учётом актуальности вышеизложенной темы студентам-психологам была предложена тема исследовательской работы – «Изучение особенностей аффективной сферы лиц с аддиктивным поведением». Данная работа была проведена и её результаты легли в основу данной статьи.

Цель статьи: изучение возможности организации научно-исследовательской работы со студентами-психологами по выявлению обучающихся, склонных к аддиктивному поведению.

Задачи статьи:

– изучить в процессе научно-исследовательской работы различные проявления аддитивного поведения;

– рассмотреть типы зависимостей, которыми страдают студенты исследуемых групп.

Методы исследования: анализ научных исследований, посвящённых различным вопросам, связанным с организацией диагностики и коррекционной работой со студентами, склонными к аддиктивному поведению; анализ результатов диагностики и коррекции аддикций, проводившейся авторами в ходе преподавания дисциплин психологического направления студентам различных специальностей Московского международного университета.

Научная новизна статьи состоит в определении ключевых черт организации процессов диагностики и коррекционной работы со студентами, склонными к аддиктивному поведению.

Теоретическая значимость настоящей статьи отражается в расширении знаний о процессе диагностики и коррекции аддикций у студентов различных специальностей.

Практическая значимость определяется выявлением основных аспектов процесса диагностики и коррекционной работы со студентами, склонными к аддиктивному поведению.

Для осуществления поставленной цели с помощью методологических материалов, результаты которых представлены далее, были отобраны две группы респондентов из числа студентов 1 курса «Московского международного университета» направления «Реклама» по признаку степени склонности к аддиктивному поведению:

В обеих группах были проанализированы особенности аффективной сферы личности, а также найдена взаимосвязь между склонностью респондентов к аддиктивному поведению и наличием у них отличительных особенностей аффективной сферы.

К актуальным факторам риска относится нынешняя нестабильная ситуация, берущая своё начало ещё с 2020 г., когда началась всемирная пандемия, повлекшая за собой дестабилизацию в обществе, финансовый кризис и повышение общего уровня страхов и стресса у людей в данный период [1; 2; 9].

Психодиагностика участников экспериментальной группы исследования показала также результаты, подтверждающие данные, полученные при отборе по методике В.Д. Менделевич. Аддикты имеют низкую, среднюю и высокую степени показателей по разным из 13 видов зависимостей.

Удалось установить, что большинство респондентов имеет склонность к алкогольной и пищевой аддикциям. Второе место в этом списке заняла любовная зависимость. И третье место поделили телевизионная и лекарственная зависимости (рис. 1).

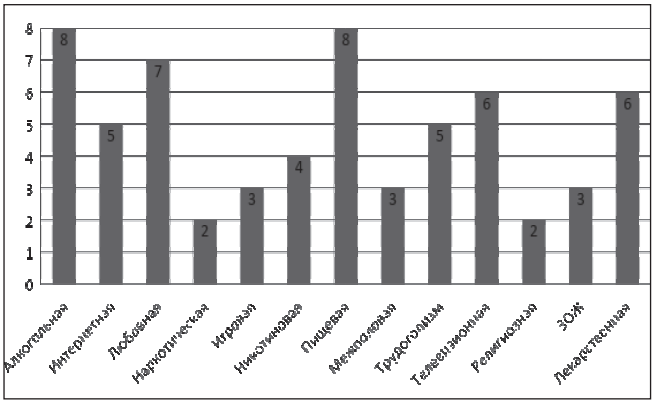


Рис. 1. Статистика склонности к 13 видам зависимостей, полученная по данным методики Лозовой Г.В. (количество аддиктивных респондентов по вертикали)

Психодиагностика экспериментальных испытуемых установила, что большинство аддиктов в исследовании являются алекситимическими личностями, малая часть имеет тенденцию к алекситимии, и меньшая часть показала отрицательный результат.

Психодиагностика контрольной группы испытуемых установила, что большинство респондентов не испытывают феномена алекситимии, тогда как меньшая их часть поделила места в так называемой «группе риска» и группе наличия алекситимии с минимальными значениями для данных подгрупп (рис. 2).

Существует предположение, что неспособность алекситимических индивидов регулировать и модулировать причиняющие им страдания эмоции на неокортикальном уровне может вылиться в усиление физиологических реакций на стрессовые ситуации, создавая тем самым условия, ведущие к развитию психосоматических заболеваний [8; 9; 10]. Это основание для предположения, что этим же и объясняется тенденция и склонность к аддиктивному поведению.

Также нами были проведены беседы со студентами с выявленным аддитивным поведением. Нами были получены следующие данные, требующие дальнейшего осмысления:

Группа аддиктов пребывает в так называемой «жвачке аффектов», которая, в свою очередь, образуется от многих факторов, раскрытых в этой же методике. Причиной тому может быть и уровень шкалы «неотреагированных переживаний», который рассказывает нам о бессознательном воспроизводстве отрицательных впечатлений. «Немотивированная тревожность» у личностей данного порядка обусловлена параноильными настигающими неконтролируемыми мыслями о возможности возникновения негативных ситуаций.

Психика при таких условиях находится в постоянном режиме боеготовности и растущем напряжении. Дополняет такой неприятный коктейль конфликт



Рис. 2. Результаты Торонтской алекситимической шкалы

нереализованных желаний «я хочу, но не могу», об этом может поведать уровень фрустрации. Чем сильнее этот внутренний конфликт и ценнее желаемое, тем выше эмоционально-энергетическое напряжение психики. Всё вместе ослабляет и истощает нервную систему.

Также тест показал стойкое пониженное настроение в экспериментальной группе. Это дисфункциональный стереотип, который отрицательно влияет на психофизиологию аддиктивной личности. Тест раскрыл и тенденцию к переменчивому настроению – циклотимию от дисфорического до эйфорического плана с различным спектром эмоций. Также к особенностям настроенческого характера аддиктов можно отнести экзальтированность, которая может проявляться различным образом, как и затрагивать аффективные состояния: неестественная восторженность, одержимость, чрезмерная экспрессия, артистизм и т. п.

Психодиагностика уровня невротизации по методике Виктора Бойко показала максимальный результат – 16 баллов в контрольной и 37 баллов в экспериментальной группах при максимально возможном количестве 40 баллов в самой методике. При этом минимальное количество набранных баллов у респондентов экспериментальной группы – 27, на 11 больше максимального значения в контрольной группе испытуемых.

Ощутимая разница в полученных баллах, по-видимому, может являться связью невротизации со склонностью экспериментальной группы испытуемых к аддиктивному поведению. Аддикция может быть подвержена профилактике, которая будет результативной при реализации специально разработанной психолого-педагогической программы и при выполнении рекомендаций.

Жизнь личности с таким портфелем состояний не назвать комфортной, поэтому и может возникать потребность в уходе от них [6; 7; 8; 10; 11].

Сложно сказать, что первично – склонность личности к аддиктивной форме поведения или эмоциональная сфера личности как причина формирования всевозможного множества аддикций [5; 11; 12]. Ведь дело в том, что человек – существо не только биологическое, но и социальное. Из психологической науки мы знаем, что социальная ситуация развития и окружающая обстановка тесно связаны как с формированием самой личности, так и со способами её реагирования на окружающую среду.

Таким образом, можно сказать, что очень важно делать акцент не только на работе с молодыми людьми, испытывающими психологические проблемы такого рода, но и на психопрофилактике и психогигиене, разработке дополнительных способов и методологии работы с рядом вопросов аддиктивного поведения и его последствиями, на создании новых рекомендаций для экспериментальной группы исследования, для таких студентов и людей с подобными особенностями в целом. Данное исследование доказывает, что наука не поспевает за нарастающим темпом жизни в мегаполисах, где на студентов с двойной силой давят не только обстоятельства извне, но и личностные психологические факторы, такие как склонность к аддиктивному поведению, усложняющая эмоциональную составляющую человека и его способы поведенческого реагирования и адаптации к социальной среде.

Проведённая в рамках данного исследования работа подтвердила выдвинутую ранее гипотезу: студенты с аддиктивным поведением подвержены невротизации, трудностям в рефлексии эмоций, имеют склонность к аффективным состояниям, воспроизводству переживаний, немотивированной тревоге, фрустрации, экзальтированности, дистимии и частой смене циклов настроения.

Выявленные в ходе исследования эмоциональные особенности студентов с аддиктивным поведением позволяют более точно понимать механизмы функционирования их аффективного уровня психики и учитывать эти особенности при организации собственной жизни.

Для респондентов, испытывающих трудности в распознавании и интерпретации собственных эмоций рекомендуется чаще обращать внимание на внутренние ощущения, не прибегать к отстранению, записывать сами эмоции в дневник, а также то, что эти эмоции вызывает. Можно разделить тетрадь на колонки: для чего нужна эмоция, в каких ситуациях появляется, какими физическими изменениями сопровождается, как выражается мимически. Это поможет проследить, что такое эмоции, зачем они нужны в нашей жизни на практике. Можно делать анализ с психотерапевтом, пройти глубинную психотерапию, выяснить, откуда возникло тяжёлое распознавание своих чувств. Учиться интерпретировать ситуации из жизни и свои ощущения по поводу них, раскладывать это на приёме у психолога-консультанта. А для более подробного самостоятельного изучения можно также предложить специальную литературу, например, книги: «Психофизиология эмоций» Ирины Полеткиной [13] и «Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь» Пола Экмана [14].

Чтобы респонденты с предрасположенностью к дезорганизующим эмоциональным состояниям не доводили до них, рекомендуется находить роды деятельности и занятия, которые соответствовали бы характеру и темпераменту каждого респондента, вымещать деструктивные эмоциональные состояния социально приемлемым способом. Чтобы не вышедшие эмоции не доводили до глубоких сложноразрешимых состояний, например, депрессии, необходимо сразу обращать внимание на свои чувства и переживания, позволять их прожить и направлять энергию в конструктивное русло или расслабляющие занятия: прогулки, творчество, увлечения.

Невротизированным респондентам свойственно убегать от своих неврозов, от этого они настигают ещё сильнее. Общей рекомендацией является добавить в повседневную жизнь время для себя, для разгрузки мыслей, релаксации, медитации, расслабления. Это можно делать, уделяя время любимым занятиям или гуляя на свежем воздухе. Отдельным респондентам с пищевой зависимостью может помочь коррекция питания: для этого можно обратиться к нутрициологу и диетологу, чтобы они в комплексе разработали и внедрили план употребления такой пищи и такого количества сахара, которые не будут негативно влиять на нервную систему. Невротизированным респондентам может помочь спорт, а ещё лучше – лёгкая оптимальная физическая нагрузка, она будет убирать мышечные блоки и спазмы, насыщать мозг кислородом, снижать тревогу и разряжать организм. Таким личностям очень важна перезагрузка.

В связи с тем, что все эти особенности эмоциональной сферы студентов исследования связаны с наличием у них аддиктивного поведения, следует уделить внимание и в целом оптимизации жизненных процессов, например, организации труда, обучения и распорядка дня. Так, на занятиях по социальной психологии студентам были даны следующие рекомендации:

1. Важно, чтобы студенты с тенденцией и особенно ярко выраженным аддиктивным поведением выбирали для себя такую сферу деятельности и учёбы, при которой не возникнет желания активно уходить от настигающей реальности.

2. Сон должен составлять не менее 8 часов, и ложиться желательно в одно и то же время, не позднее 12 часов ночи, так как главный гормон сна – мелатонин – в основном вырабатывается с 22–24 часов до 4 часов утра. По ночам по сравнению с дневным временем его синтез возрастает в 30 раз. Пик приходится на 2 часа ночи. Мелатонин регулирует циркадные ритмы, нормализует гормональный фон и артериальное давление, влияет на иммунную систему и др. Это снижает риски роста кортизола, повышает стрессоустойчивость, нормализует аппетит, активирует запасы энергии и увеличивает возможность избежать дезорганизующих эмоциональных состояний и расстройств настроения.

3. Необходимо избегать перегрузок умственной деятельности, длительного стресса. Также важно окружать себя приятными людьми, вносящими положительный вклад в жизнь респондента с аддиктивным поведением и эмоциональными особенностями.

Диагностика аддиктивного поведения среди студентов позволила выявить основные виды встречающегося аддитивного поведения. Были выделены студенты по 13 видам зависимостей.

Удалось установить, что большинство респондентов имеют склонность к алкогольной и пищевой аддикциям. Второе место в этом списке заняла любовная зависимость. И третье место поделили телевизионная и лекарственная зависимости.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов-психологов позволила выявить обучающихся с аддиктивным поведением и совместно с преподавателями дать рекомендации по преодолению аддукций.

Библиографический список

1. Петрова А.С., Афанасьева О.В., Левкина Н.Н. Информатизация образования: проблемы и перспективы. *Педагогика.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
2. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; Т. 2; № 3 (73): 22 – 39.
3. *Клиническая психология:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2021.
4. Мандель Б.Р. *Аддиктология (ФГОС ВПО).* Учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2014.
5. Матаева Г., Алимбетов К., Еркинбекова М. Понятие аддиктивного поведения. *The scientific heritage.* 2020; № 45: 50 – 52.
6. Соловьева С.Л. Аддиктивное поведение как способ компенсации эмоционального дефицита. *Медицинская психология в России.* 2009; № 1: 18.
7. Павлова А.С., Еремеева Т.Д. Аддиктивное поведение подростков. *Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области.* 2018; Т. 3; № 1 (20): 13 – 15.
8. Мишин А.А. Особенности проявления аддиктивного поведения. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление.* 2018; № 4: 105 – 109.
9. Усова Е.Б. *Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс.* Минск: МИУ, 2010.
10. Шаломова Е.В. Особенности аддиктивного поведения подростков. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 1.
11. Закирова А.Б., Махиянова Э.И. Формирование аддиктивного поведения несовершеннолетних. *Бюллетень науки и практики.* 2017; № 11 (24): 492 – 496.
12. Темиргалиева М.М. Личность как предмет исследований: теория, история, методология. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие.* 2019; № 25: 296 – 311.
13. Полеткина И.И. *Психофизиология эмоций.* Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры, 2012.
14. Экман П. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь.* Санкт-Петербург: Питер, 2010.

References

1. Petrova A.S., Afanas'eva O.V., Levkina N.N. Informatizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Pedagogika.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
2. Chikova O.A. Cifrovaya transformaciya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2020; T. 2; № 3 (73): 22 – 39.
3. *Klinicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
4. Mandel' B.R. *Addiktologiya (FGOS VPO).* Uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2014.
5. Mataeva G., Alimbetov K., Erkinbekova M. Ponyatie addiktivnogo povedeniya. *The scientific heritage.* 2020; № 45: 50 – 52.
6. Solov'eva S.L. Addiktivnoe povedenie kak sposob kompensacii `emocional'nogo deficita. *Medicinskaya psihologiya v Rossii.* 2009; № 1: 18.
7. Pavlova A.S., Eremeeva T.D. Addiktivnoe povedenie podrostkov. *Vestnik soveta molodyh uchenyh i specialistov Chelyabinskoj oblasti.* 2018; T. 3; № 1 (20): 13 – 15.
8. Mishin A.A. Osobennosti proyavleniya addiktivnogo povedeniya. *Teoriya i praktika nauchnyh issledovanij: psihologiya, pedagogika, `ekonomika i upravlenie.* 2018; № 4: 105 – 109.
9. Usova E.B. *Psihologiya deviantnogo povedeniya: uchebno-metodicheskij kompleks.* Minsk: MIU, 2010.
10. Shalomova E.V. Osobennosti addiktivnogo povedeniya podrostkov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2014; № 1.
11. Zakirova A.B., Mahiyanova `E.I. Formirovanie addiktivnogo povedeniya nesovershennoletnih. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2017; № 11 (24): 492 – 496.
12. Temirgalieva M.M. Lichnost' kak predmet issledovanij: teoriya, istoriya, metodologiya. *Lichnost' v menyayuschemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie.* 2019; № 25: 296 – 311.
13. Poletkina I.I. *Psihofiziologiya `emocij.* Volgograd: Volgogradskaya gosudarstvennaya akademiya fizicheskoj kul'tury, 2012.
14. `Ekman P. *Psihologiya `emocij. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'.* Sankt-Peterburg: Piter, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.04.22

УДК 811.161.1 (075.8) DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-84-86

Gorobets L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of National Philology and Journalism, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University" (Armavir, Russia), E-mail: Lyudmila-38@yandex.ru*

Biryukov I.V., *teacher (Russian language, literature and media disciplines), SBEI CM №2098 No. L.M. Dovatora (Moscow, Russia); postgraduate, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University" (Armavir, Russia), E-mail: birukoff26@gmail.com*

Popova T.P., *teacher (Russian language and literature), MEAISS №5 No. T.P. Leuta st. Prochnokopskaya (Krasnodar Krai, Russia); postgraduate, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University" (Armavir, Russia), E-mail: tanya7ya28popova@gmail.com*

FUNCTIONAL LITERACY AS THE MAIN TREND OF MODERN LEARNING. The relevance of the article lies in the needs of modern education, since it is devoted to understanding the meta-subject concept of 'functional literacy, which is realized in several varieties and has different forms of organization of education in modern conditions, which today is aimed at educating a person who is able not only to solve the diverse tasks, but also apply learning outcomes in real life. The formation of such competencies is closely intertwined with the development of functional literacy. The authors reveal the relevance of work on functional literacy and demonstrate its importance at the present stage. The paper presents a different understanding of this concept. In a broad sense, 'functional literacy is the ability of a person to enter into relations with the external environment and adapt and function in it as quickly as possible.' In a narrow sense, it is the application of knowledge in real life. The article considers the concepts of 'functional literacy', 'mathematical literacy', 'financial literacy', 'reader literacy' and other varieties, attention is paid to the process of their formation. The authors are convinced that the formation of functional literacy is not only a trend of modern education, but also a necessary component of it. It is stated that the development of functional literacy will make it likely to bring knowledge and methods of its application as close as possible, to implement interpretive methods and teaching techniques. The examples proposed in the article are possible ways of working at different stages of the Russian language lesson.

Key words: **functional literacy, student, varieties of functional literacy, methods of formation, learning objectives.**

Л.Н. Горобец*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@ yandex.ru*

И.В. Бирюков*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: birukoff26@gmail.com*

Т.П. Попова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: tanya7ya28popova@gmail.com*

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность данной статьи продиктована потребностями современного образования, так как она посвящена пониманию метапредметного понятия «функциональная грамотность», которое реализуется в нескольких разновидностях и имеет различные формы организации образования в современных условиях, которое сегодня направлено на воспитание человека, способного не только решать разнообразные задачи, но и применять результаты обучения в реальной жизни. Формирование таких компетенций тесно переплетается с развитием функциональной грамотности. Авторы раскрывают актуальность работы по функциональной грамотности и демонстрируют ее значимость на современном этапе. В статье представлено иное понимание этой концепции. Рассматриваются понятия «функциональная грамотность», «математическая грамотность», «финансовая грамотность», «читательская грамотность» и др., уделяется внимание процессу их формирования. Демонстрируются методики развития функциональной и читательской грамотности, которые сочетают в себе три основные цели обучения: педагогическую, развивающую и воспитательную. Доказано, что использование материалов регионального компонента расширит знания студентов о родном крае, будет способствовать воспитанию любви и уважения к историческому прошлому своей Родины, осознанию себя как части русской культуры, развитию чувства патриотизма. Авторы убеждены, что формирование функциональной грамотности является не только трендом современного образования, но и его необходимой составляющей.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, учащийся, разновидности функциональной грамотности, методы формирования, цели обучения.**

Актуальность исследования заключается в том, что возникла необходимость единообразного понимания понятия «функциональная грамотность», определения её значения на современном этапе, так как этот новый тренд современного обучения необходимо наполнять как теоретическими стратегическими положениями, так и тактическими практическими рекомендациями [1–7].

Цель статьи: раскрыть подходы и понимание содержания метапредметного понятия «функциональная грамотность» в научном дискурсе и на конкретных примерах рассмотреть способы формирования на современном этапе.

Задачи исследования:

– актуализировать основные подходы к определению понятия «функциональная грамотность» с целью установления путей развития необходимых компетенций обучающихся и решения личностных и социально значимых задач;

– раскрыть основные разновидности функциональной грамотности (ФГ), необходимые для обучения учителей и учащихся, и основные проблемы её при обучении русскому языку, рассмотреть особенности инструментария.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации понимания понятия «ФГ» в научном дискурсе и определении общего направления развития этого метапредметного понятия.

Практическая значимость исследования заключается в анализе подходов к ФГ и её формированию, в которых раскрыты функциональные приемы и задания, а использование их способствует осознанию себя частью русской культуры, развивает чувство патриотизма.

Многообразие реформ в области образования как в России, так и во всем мире повлекло за собой ряд изменений, относящихся к новому пониманию результативности обучения. Именно поэтому делается ставка на развитие способностей обучающихся решать личностные и социально значимые задачи: понимать содержание различных государственных актов и документов, следовать им,

соблюдать правила безопасности, уметь составлять короткие тексты, выполнять простейшие математические действия, понимать естественнонаучную картину мира, владеть первоначальным представлением о нормах русского литературного языка (орфоэпические, лексические, грамматические) и правилах современного речевого этикета в разных ситуациях общения – это лишь базовый набор, позволяющий человеку продуктивно взаимодействовать с различными общественными институтами и максимально быстро адаптироваться как во внешней, так и во внутренней среде, что возможно и реально, если использовать некоторую полиструктурную метапредметную универсалию. Под описанные выше характеристики подходит ФГ, значение которой сегодня оценивается достаточно высоко, но неоднозначно. ФГОС ООО (действовал в российских школах с 2010 г.) определил понятие «ФГ» как умение учащихся планировать, осуществлять контроль и оценку своих действий, адаптироваться в ситуации неопределенности, взаимодействовать в учебном процессе с педагогом и сверстниками. В обновленном ФГОС (2021 г.) представлено аналогичное понимание.

Сегодня ФГ – это и тренд современного обучения и показатель уровня знаний, умений и навыков, которые обеспечивают нормальное поведение личности в социуме, языкового и речевого развития, которое должно обеспечиваться познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и личностной компетенциями.

Понятие «ФГ» введено ЮНЕСКО в 1957 году, были предприняты первые попытки сосредоточить внимание на применении полученных знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни [7]. Именно тогда возник вопрос о появлении нового термина, способного расширить понятие «грамотность», определить её социальную направленность и внедрить новые нестандартные методы обучения [3]. Поэтому целесообразно рассмотреть понятие «грамотность». Г.М. Каджаспирова, А.М. Новиков определяют данное понятие как «владение человеком навыками устной и письменной речи» в соответствии с нормами литературного языка. Грамотность рассмотрена в словаре в качестве одного «из базовых показателей культурного развития населения, а применительно к школе – одно из важнейших условий и показателей качества обучения» [3, с. 88].

Грамотность понимается и более широко – как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять. И в этом значении приближается к пониманию ФГ, определение которой дал российский психолог и психолингвист А.А. Леонтьев: «Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [5, с. 35].

Отметим, что это понятие имеет тенденцию к расширению, которое находим в других научных источниках. ФГ, согласно определению, данному Э.Г. Азимовым, А.Н. Щукиным, понимается как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней… для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [1, с. 342].

Считается, что функционально грамотный человек должен не только иметь определенный круг знаний (они все время пополняются), но и уметь их применять для решения всего спектра жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и общественных, социальных отношений. Таким образом, ФГ реализуется в готовности человека добывать знания в течение жизни; использовать их, то есть уметь применять в разных условиях; оценивать их.

Отметим, что в педагогическом тезаурусе данное понятие было использовано в ФГОС основного общего образования, утвержденном Приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. № 413, но подходы и понимание содержания в научном дискурсе раскрыты еще в работах русских исследователей – Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского. Последний говорил, что «уметь читать в широком смысле этого слова – значит извлечь из мертвой буквы живой смысл» («Родное слово»).

Сегодня банк достижений/открытий в области ФГ постоянно пополняется: теоретической основой являются результаты исследований в области понимания и формирования ФГ (А.А. Леонтьев, Н.Ф. Виноградова, Г.С. Ковалева и др.); формирования стратегий и тактик функционального чтения (И.Ю. Алексашина раскрыла вопросы формирования и оценки ФГ учащихся, Ю.П. Киселев рассмотрел специфику заданий, Г.А. Цукерман предложила инструменты оценки читательской грамотности, Шугаева О.Я. расширила плоскость исследования и предложила способы развития ФГ как учителя, так и ученика и др.);. реализации метапредметного подхода в обучении (А.Г. Асмолов, А.В. Хуторской и др.) и образовательных технологий работы с текстом (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.). Также делается акцент на умения применять эти знания. В ФГОС ООО ФГ понимается в качестве важнейшего метапредметного результата обучения, именно метапредметного, так как формируется при изучении различных предметов (обращаем внимание: при изучении всех дисциплин, а не только русского языка и литературы).

Описаны два направления формирования ФГ учащихся в общеобразовательной школе: ежедневная работа во время учебного процесса (работа с текстом/информацией при изучении предмета) и дополнительное/предпрофессиональное образование. Думается, что предметной области «Русский язык» в среднем звене работа по формированию ФГ целесообразна при изучении дисциплины «Русский как родной». Действительно, каждый параграф учебника – это новый для ученика текст, но усвоение его происходит по определенной модели: найти в тексте информацию, понять её, интерпретировать и уметь применить. Когда ученик способен использовать знания в других ситуациях, то можно говорить о том, что определенные компетенции ФГ сформированы. Например, предметы естественнонаучного цикла принято осваивать по школьным учебникам, когда вводится основной понятийный аппарат, раскрываются законы природы и их применение в учебных ситуациях, их моделирует учитель или авторы учебников. Но параллельно необходимо рассматривать и более глубинные процессы, новые устройства, приборы, использование гаджетов и др., то есть это сферы/области, которые можно рассмотреть на внеучебных занятиях/ситуациях/ жизни, то есть процесс формирования ФГ должен входить в учебную программу. Это необходимо учитывать при составлении обучающих программ, учебных комплексов. В модели PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, не используется в России с марта 2022 г., поэтому будет сформулирован общероссийский подход) описаны составляющие ФГ. В тестированиях в рамках PISA оценивались три области функциональной грамотности: грамотность в чтении, математическая и естественнонаучная. Базовой является читательская грамотность, которую сегодня понимают в широком смысле как способность использовать тексты (устные и письменные) в требуемых обществом целях. Учителю важно понять, в чем заключается ключевое отличие термина «читательская грамотность» от термина «чтение». Большая часть исследователей разводит эти понятия (чтение понимается как декодирование, то есть перевод букв в звуки, а грамотность – как владение инструментом, позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста). Подобный подход традиционен для русского научного дискурса, его находим в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Об этом писал ещё А.С. Пушкин: «Чтение – ничто; осмысленное чтение – кое-что; чтение осмысленное и прочувствованное – совершенство». Его слова актуальны и сегодня, А.С. Пушкин всегда в тренде.

В современном дискурсе ФГ и читательская грамотность (умения находить главную информацию, понимать, интерпретировать её и использовать в жизни [2, с. 10]) часто понимают как синонимичные понятия, что не является бесспорным: читательская грамотность – разновидность ФГ, но она является базовой: без неё невозможно освоить другие разновидности ФГ, которые в науке выделены и описаны: компьютерная, юридическая, экономическая, информационная (способность находит информацию в учебных пособиях и дополнительной литературе/справочниках, отбирать информацию из сети Интернет и других источников, правильно ее систематизировать, а также презентовать разными способами), грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях; грамотность при овладении иностранными языками; коммуникативная грамотность (связана со свободным владением всеми видами речевой деятельности; умением правильно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно высказывать свои мысли в устной и письменной форме, а также с помощью компьютера, который совмещает данные формы речи) и др.

ФГ сегодня стала важнейшим индикатором общественного благополучия, а ФГ школьников – не только трендом современного образования, но и одним из показателей его качества.

Традиционно российское образование ориентировано на академическую грамотность: без владения языковой, речевой и лингвистической компетенциями трудно добывать, анализировать информацию, критически ее оценивать, делать самостоятельные выводы. Академическая не исключает все виды ФГ, они дополняют друг друга.

Чтобы процесс обучения шел успешно, необходимо подбирать разные тексты. Если для формирования академической грамотности нужны учебные тексты, то для формирования ФГ – тексты, которые созданы не только для учебной, но и других ситуаций. Основной особенностью текстов, служащих для формирования ФГ, является постановка проблем, с которыми обучающийся может столкнуться в жизни. Текст должен моделировать реальную ситуацию, содержать вопросы, направленные на формирование всех групп умений, в том числе и читательских.

Развитие у учащихся компетенций ФГ – задача педагогов в настоящее время, как же лучше это сделать? Данный вопрос закономерен, ведь любой учитель рано или поздно задумывается над тем, как увлечь информацией, как сделать урок интересным и создать комфортную среду для каждого ученика, как организовать учебный процесс, чтобы разные по уровню физического, интеллектуального, психологического развития учащиеся овладели умением применять знания в жизни. Формирование ФГ – достаточно трудоёмкий процесс, и результат не будет молниеносным.

В школьных комплексах по русскому языку имеются задания для формирования ФГ, в том числе и читательской. Так, в 5 классе (программа под ред. М.М. Разумовской) предложен текст «Сколько углов в деревенской избе» [6, с. 121], в котором описана крестьянская изба, каждый угол которой имел свое название, и задания к тексту (интерпретированы нами):

1. У каждого угла свой «наряд». Как вы понимаете это выражение?
2. Зачем давали названия углам?
3. По какому принципу назывались углы? (Эти три задания предполагают использование элементов поискового чтения, работу с заданной информацией).
4. Представьте, что центральная городская библиотека им. Н.К. Крупской г. Армавира организовала интерактивную экспозицию «История нашего города», один из разделов посвящен казачьей избе. Что общего в описании обоих жилищ,

в чем различие? С чем они связаны? (Ответ может быть в жанре эссе/ответа на вопрос, рисунка/схемы с комментарием и т. п.).

5. В некоторых школах действуют музеи «Русская изба». Какова цель подобных проектов? Какие еще проекты, в которых представлен быт кубанского народа, вам известны? (Эта группа вопросов творческого межпредметного характера и развивает ФГ, которая проверяется на уровне предмета).

После выполнения функциональных упражнений возможен выход на проекты с использованием/созданием несплошных, составных текстов, рисунков, комментариев и др. Важно, чтобы это было не набором отдельных заданий, а входило в систему учебной деятельности, так как подобные задания помогают не только познакомить учащихся с народами и традициями малой родины, воспитать чувство патриотизма, но и углубить знания о родном крае, способствуют их дальнейшему использованию в социуме.

Имеющийся опыт дает понять, что в структуре ФГ основным является осознание мысли о том, что процесс обучения происходит на основе собственной, личной деятельности. Все формы, методы и приемы работы должны быть направлены на формирование компетенций, которые обучающиеся могли бы применить в разных областях своей жизни и деятельности и которые могли бы способствовать их саморазвитию и реализации как успешных личностей.

Резюмируя вышеизложенное сделаем следующие выводы:

– ФГ – метапредметное понятие, поэтому имеет разнообразные формы проявления и формируется при изучении всех школьных дисциплин.

– В предметной области «Русский язык» под формированием ФГ подразумевается свободное владение всеми видами речевой деятельности: чтением, письмом, слушанием и говорением, включает умения находить главную информацию, понимать её, интерпретировать, использовать в повседневной жизни.

– Процесс ФГ сегодня не может быть набором отдельных уроков или отдельных заданий, он логично и системно должен входить в учебную программу всех школьных дисциплин в качестве обязательной составляющей.

Перспективы дальнейших изысканий видим в разработке особенностей инструментария формирования ФГ.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Икар, 2009.
2. Горобец Л.Н., Бирюков И.В. Читательская грамотность как компонент обучения. *Научная мысль: перспективы развития*: материалы X Международной научно-практической конференции. Армавир: РИО АГПУ, 2022: 9 – 15.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Available at: https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html
4. Миknис Д.Т. *Функциональная грамотность как методическое понятие*. Available at: https://nsportal.ru/vuz/filologicheskie- auki/library/2016/03/21/funktsionalnaya-gramotnost-kak-metodicheskoe-ponyatie
5. Образовательная система «Школа 2100». *Педагогика здравого смысла*. Москва: Баласс, 2003.
6. Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. и др. *Русский язык 5 кл.:* учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Дрофа, 2012.
7. Фролова П.И. *К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike/viewer

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Ikar, 2009.
2. Gorobec L.N., Biryukov I.V. Chitatel'skaya gramotnost' kak komponent obucheniya. *Nauchnaya mysl': perspektivy razvitiya*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Armavir: RIO AGPU, 2022: 9 – 15.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Available at: https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html
4. Miknis D.T. *Funkcional'naya gramotnost' kak metodicheskoe ponyatie*. Available at: https://nsportal.ru/vuz/filologicheskie- auki/library/2016/03/21/funktsionalnaya-gramotnost-kak-metodicheskoe-ponyatie
5. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». *Pedagogika zdravogo smysla*. Moskva: Balass, 2003.
6. Razumovskaya M.M., L'vova S.I., Kapinos V.I. i dr. *Russkij yazyk 5 kl.:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Drofa, 2012.
7. Frolova P.I. *K voprosu ob istoricheskom razvitii ponyatiya «funkcional'naya gramotnost'» v pedagogicheskoj teorii i praktike*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike/viewer

Статья поступила в редакцию 15.04.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-86-88

Manuilov V.N., *Head of Methodological Office, Military Institute (military music conductors), Military University (Moscow, Russia), E-mail: manyjlov@mail.ru*

PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING TO PLAY BRASS INSTRUMENTS ABROAD: COMPARATIVE ANALYSIS. The objective of the article is a comparative analysis of foreign training methods of playing the wind brass, which allows to generalize the theory and practice of working with a mouthpiece and identify the optimal force of air pressure and lip muscle tension for high-quality sound production at wind instruments. The tasks of the work are to consider the approaches of leading foreign teachers to learning to play wind brass; clarification of their terminology on mouthpiece air pressure. Research methods include a theoretical analysis of scientific, methodological literature, observation and generalization of pedagogical experience, modeling of the educational and creative process, assessment and comparison of the results of the educational process. In the process of research, it is concluded that the issues of the development of technical mastery cannot be solved by any unilateral method. Special work is needed to activate artistic thinking, musical and auditory representations, educate the culture of muscle sensations and combine these components into a sound-motor complex. The results of the work are a review, comparative analysis and identification of the specifics of teaching methods for playing the wind brass by J.-B. Arban, G.L. Clarke, P. Farkas, D. Reinhart, J. Stamp, A. Jacobs. The conclusions of the study: the strength of air pressure and the touch of the mouthpiece with the lips is important both in terms of the quality of sound production and in terms of optimizing the actions of the performer, which contribute to solving many technical problems. The education method of playing the wind brass should be flexible, and the pedagogical approach should vary depending on the artistic tasks, technical difficulties, capabilities and abilities of the student.

Key words: **wind brass instruments, teaching methods, pedagogical approach, playing the wind brass, mouthpiece, air pressure, sound production, lip muscles.**

В.Н. Мануйлов*, зав. метод. кабинетом военного института (военных дирижёров) Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: manyjlov@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МЕДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Цель статьи – сравнительный анализ зарубежных методов обучения игре на медных духовых, позволяющий обобщить теорию и практику работы с мундштуком и выявить оптимальную силу давления воздуха и напряжения мышц губ для качественного звукоизвлечения на духовых инструментах. Методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, моделирование учебно-творческого процесса, оценка и сравнение результатов образовательного процесса. В процессе исследования делается вывод о том, что вопросы развития технического мастерства нельзя решать каким-то односторонним методом. Необходима специальная работа по активизации художественного мышле-

ния, музыкально-слуховых представлений, воспитанию культуры мышечных ощущений и объединению этих компонентов в звуко-двигательный комплекс. Результатами работы стал обзор, сравнительный анализ и выявление специфики методов обучения игре на медных духовых Ж.-Б. Арбана, Г. Кларка, Ф. Фаркаса, Д. Рейнхарта, Дж. Стэмпа, А. Джейкобса.

Ключевые слова: **медные духовые инструменты, методы обучения, педагогический подход, игра на медных духовых, мундштук, давление воздуха, звукоизвлечение, мышцы губ.**

Развитие технических навыков в процессе обучения на музыкальных инструментах – один из важных этапов становления профессионального мастерства и залог развития виртуозной техники в будущем.

Профессиональные исполнительские навыки позволяют глубже реализовывать творческие замыслы композитора в процессе интерпретации музыкального произведения, служат основой чтения нот с листа, импровизации и раскрывают перед исполнителями новые выразительные возможности инструмента [1; 2; 3].

Профессиональные исполнительские навыки и умения, необходимые музыкантам-исполнителям на медных духовых инструментах, формируются и совершенствуются в практической учебно-познавательной и развивающей деятельности под руководством педагога-наставника при условии применения эффективных методов обучения. Однако многие широко известные методы обучения игре на медных духовых основываются на разных педагогических принципах, терминологии и подходах к освоению инструмента.

Обзор научно-методической и педагогической литературы, посвященной работе с мундштуком, позволяет сделать вывод о наличии противоречий между значением, которое авторы придают силе давления струи воздуха в устье мундштука, и вообще его роли при игре на медных духовых. От правильного и оптимального напряжения мышц губ зависит не только качество звука, но и уровень исполнительского мастерства духовика. Однако никаких специальных исследований и сравнительного анализа педагогических подходов к использованию мундштука не проводилось, поэтому целью данной работы стала оценка зарубежных методов обучения игре на медных духовых с точки зрения роли и значения мундштука при исполнении произведений.

Исследование позволило доказать, что встречающиеся у духовиков проблемы с мышцами губ и дыханием, включая орофациальную дисфункцию, травмы мышц, боли в губах, смещение зубов, перенапряжение мышц рук и запястий, дистония центральной нервной системы, могут быть связаны с неправильной работой с мундштуком во время игры на медном духовом [4; 5]. Эти проблемы зачастую связаны с чрезмерной силой давления струи воздуха в устье мундштука, которой посвящены многие страницы педагогической литературы, и именно относительно силы давления авторы расходятся во мнениях.

В связи с этим цель статьи – сравнительный анализ зарубежных методов обучения игре на медных духовых, позволяющий обобщить теорию и практику работы с мундштуком и выявить оптимальную силу давления воздуха и напряжения мышц губ для качественного звукоизвлечения на духовых инструментах.

Задачами работы стало рассмотрение подходов ведущих зарубежных педагогов к обучению игре на медных духовых; уточнение применяемой ими терминологии, касающейся давления воздуха на мундштук.

В статье был сделан теоретический анализ того, что педагогами разных стран применяются различные подходы, которые соответствуют интеллектуальным и психологическим особенностям учащихся, а потому повышают эффективность обучения игре на медных духовых студентов училищ и колледжей.

В работе были использованы следующие методы для сбора информации: теоретический анализ научно-методической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, моделирование учебно-творческого процесса, оценка и сравнение результатов образовательного процесса.

Прежде чем рассматривать подходы ведущих зарубежных педагогов к обучению игре на медных духовых, необходимо уточнить применяемую ими терминологию, касающуюся давления воздуха на мундштук. С точки зрения физики давление – это сила на единицу площади, действующая перпендикулярно поверхности. Под силой понимают какое-либо принуждение к кому-либо или чему-либо. В научно-педагогической и учебно-методической литературе для медных духовых часто термин «давление» заменяется «силой». Отсюда и разница подходов ведущих специалистов в области игры на медных духовых. Например, термин «давление» используется для описания давления воздуха в ротовой полости, направляемого в устье мундштука. Он же фигурирует в описании или определении величины силы давления губ духовика на мундштук.

В обзоре педагогических методов имеет смысл различать «силу давления воздуха» и «силу давления губ» на мундштук, поскольку в основе рассматриваемых методов лежит либо первое, либо второе. Давление струи воздуха определяется как сила на единицу площади, оказываемая струей воздуха на устье мундштука (такое определение фигурирует в научных исследованиях Флетчера и Китадзимы), тогда как давление губ – как сила на единицу площади, оказываемая на мундштук губами (как это значится в работах Барбенеля, Кенни и Дейвиса). Определенность в использовании этих терминов поможет определить специфику и оценить эффективность обучения на основе того или иного метода.

Педагогический метод № 1 Жозефа Жана-Батиста Арбана (1825–1889), описанный в труде «Совершенный консерваторский метод обучения игры на трубе (корнете)» [6], способствует освоению инструмента на профессиональном уровне. Его учебное пособие содержит и текст, и нотные примеры упражнений, включает разделы о звуковом диапазоне инструмента, разных вариантах аппликатуры и атаки, дыхании, игре отдельными нотами или легато, звукорядах, украшениях, движении языка и искусстве фразировки. Рекомендации Арбана относительно давления воздуха на мундштук таковы: «Чтобы извлечь самые высокие ноты, необходимо прижать инструмент к губам, чтобы достичь необходимой степени напряженности, необходимой для извлечения звука». А для нисходящих пассажей «необходимо прижать губы к мундштуку слабее, чтобы позволить воздуху свободнее проходить» [6].

Педагогический метод № 2 Герберта Линкольна Кларка (1867–1945) изложен в «Технических упражнениях для корнета», предназначенных для «студентов-корнетистов, которые преодолеют любые технические трудности, с которыми могли бы столкнуться, играя на инструменте» [7]. Кларк советовал духовикам строго следовать его инструкциям, и тогда они «приобретут нужную силу и выносливость без напряжения или травм», однако в другом труде 1935 года издания предлагает: «…если вам необходимо сыграть очень громкий звук в верхнем регистре, ограничьте силу давления нижней губой...» [7].

Педагогический метод № 3 Филипа Фаркаса, автора «Искусства игры на медных духовых» [8]. Относительно силы давления на мундштук Фаркас писал: «Должно быть удобное, естественное по силе давление, позволяющее плотно прижать губы к мундштуку» [8]. Фаркас допускал, что эту «нормальную» силу можно изменить несколькими способами. «Сила давления отличается у разных исполнителей; отличается она и у разных типов мундштуков; обычно давление усиливается, когда исполнитель переходит в высокий регистр или когда переутомляется» [8]. Фаркас также предположил, что все духовики склонны использовать «чрезмерную» силу из-за «тонкой грани между довольно большой, но допустимой силой и силой, разрушающей амбушюр». Кроме того, Фаркас описывал «боковую» силу как силу, приложенную с любой стороны, слева и справа или сверху и снизу, и утверждал, что у многих исполнителей есть склонность надавливать на мундштук сбоку под прямым углом по направлению к мундштуку.

Педагогический метод № 4 Дональда Рейнхарта освещен в его «Энциклопедии системы обучения игре на трубе», предназначенной для всех медных духовых инструментов с мундштуком и представляющей уникальный педагогический подход в соответствии с механикой медных духовых [9]. Рейнхардт предлагал музыкантам «использовать минимум давления во всех обстоятельствах» и подобно Фаркасу полагал, что «прилагая минимум усилий, духовик поддерживает постоянный контакт губ с мундштуком, необходимый для различных исполнительских задач». В отличие от предыдущих авторов, Рейнхардт допускал «усиление давления на мундштук в случае игры пассажей из отдельных нот, а не легато» [9].

Педагогический метод № 5 Джеймса Стэмпа представлен в его учебнике «Разминки и упражнения: труба и другие медные духовые инструменты» [10]. Педагог призывал «развивать механику, требуемую современному исполнителю». Относительно силы давления на мундштук Стэмп рекомендовал, чтобы «не было никакой силы давления губами на мундштук до тех пор, пока дыхание не закончится» [10].

Педагогический метод № 6 Арнольда Джейкобса признан как метод выдающегося музыканта-исполнителя и педагога. Соратник Джейкобса, Брайан Фредериксен написал книгу о методике Джейкобса под названием «Песня и ветер» [11]. Джейкобс сконцентрировался на проблеме развития музыкальности, но оставил комментарии относительно силы давления на мундштук [12]. Он указывал, что «определенная сила давления губ на мундштук необходима для того, чтобы гарантировать надлежащую плотность касания мундштука вибрирующими губами». Однако предупреждал, что «если к мундштуку применено слишком много силы, можно повредить игровой аппарат» [12].

Резюмируя вышесказанное зарубежными педагогами-духовиками, отметим, что Фаркас, Рейнхарт и Джейкобс считали, что сила давления губ обеспечивает их необходимый контакт с мундштуком. В то же время Арбан, Кларк и Фаркас признавали, что усиление давления на мундштук необходимо тогда, когда исполнитель играет в высоком регистре или на высоком динамическом уровне. В этой связи проблема выбора эффективного метода обучения игре на медных духовых не перестает быть актуальной для педагогов и в наши дни.

Научная новизна работы состоит в том, что на основании проанализированных методов обучения игре на медных духовых инструментах Ж.-Б. Арбана, Г. Кларка, Ф. Фаркаса, Д. Рейнхарта, Дж. Стэмпа, А. Джейкобса были определены оптимальные музыкально-педагогических технологии, использование которых необходимо для дальнейшего развития учащихся.

Практическая значимость заключается в том, что автором доказано следующее: методика обучения игре на медных духовых должна быть гибкой, а педагогический подход – варьироваться в зависимости от художественных задач, технических сложностей, возможностей и способностей учащегося. В частности, сила давления воздуха и касания мундштука губами важна и с точки зрения ка-

чества звукоизвлечения, и с точки зрения оптимизации действий исполнителя, способствующих решению многих технических проблем, поэтому важно выбрать оптимальную методику при обучении.

Сделан вывод о том, что вопросы развития технического мастерства нельзя решать каким-то односторонним методом. Необходима специальная работа по активизации художественного мышления, музыкально-слуховых представлений, воспитанию культуры мышечных ощущений и объединению этих компонентов в звуко-двигательный комплекс.

Межкультурный обмен и взаимовлияние стран в области музыкально-педагогических технологий способствует дальнейшему развитию и обогащению методического арсенала России, повышая уровень профессиональной музыкальной подготовки.

Библиографический список / References

1. Jifeng J. The Specifics of the Influence of the Russian Method of Teaching Piano on the Professional Training of Pianists in China. *Laplage em Revista*. 2021; Vol. 7 (Extra-D): 499 – 505. Available at: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/1130
2. Grigorieva E.I., Kruglova M.G., Asatryan O.F., Oparina N.A., Gribkova G.I. et al. The use of directing technologies in the system of additional education. *Edelweiss Applied Science and Technology*. 2021; Vol. 5: 61 – 65. Available at: https://edelweisspublications.com/articles/44/756/use-directing-technologies-system-additional-education
3. Qiuyue C. The specific development of piano technique at secondary educational institutions of China and Russia: comparative analysis. *Laplage em Revista*. 2021; Vol. 7 (3B): 692–700. Available at: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/1614
4. Chesky K., Devroop K., Ford J. Medical Problems of Brass Instrumentalists: Prevalence Rates for Trumpet, Trombone, French Horn, and Low Brass. *Medical Problems of Performing Artists*. 2002; № 17: 93 – 98.
5. Lederman R.J. Embouchure Problems in Brass Instrumentalist. *Medical Problems of Performing Artists*. 2001; № 16/2: 53 – 57.
6. Arban J.-B. *Arban's Complete Conservatory Method: For Trumpet (Cornet)*. New York: Carl Fisher, 1936.
7. Clarke H.L. *Technical Studies*. New York: Carl Fisher, 1970.
8. Farkas P. *The Art of Brass Playing*. Bloomington: Brass Publications, 1962.
9. Reinhart D. *Pivot System for Trumpet*. New York: Charles Colin, 1973.
10. Stamp J. *Warm-ups and Studies: Trumpet and Other Brass Instruments*. Switzerland: Editions BI M Ch-1674 Viarmarens, 1998.
11. Frederiksen B. *Arnold Jacobs: Song and Wind*. Windsong Press Limited, 1996.
12. Jacobs A. Mind Over Metal. *The Instrumentalist*. 1992; № 47/3: 14 – 17.
13. Inkster M.R. *A Review of Twelve Outstanding University Trumpet Studios: A Comparison of Methodology, Pedagogy and Structure*. D.M.A diss., Florida State University, 1997.

Статья поступила редакцию 15.04.22

УДК 37.013 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-88-90

***Nikolaev M.V.,** Cand. of Sciences (Pediatric Sciences), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: sem.kur@mail.ru*

MAIN FACTORS OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS. The article defines a problem of development of civic consciousness among young students, associated with the urgent needs of society and the state, as well as the need to activate, update and improve the process of civic education and the lack of modern holistic concepts. Based on the analysis of publications and practical materials, the possibilities of using certain forms and methods of civic education in educational practice are shown. The tasks of civic education at the present stage of development of the digital society are updated and presented. A set of pedagogical conditions has been determined, which are ways to increase the effectiveness of civic education of students. The possibilities of using various forms of civic education of students are shown.

Key words: **civic education, citizenship, formation of harmonious personality, civic qualities, spiritual and moral priorities, traditions, infoclub, digital society, pedagogical conditions to develop citizenship.**

***М.В. Николаев**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: sem.kur@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье определена проблема формирования гражданственности учащейся молодежи, связанная с острыми потребностями общества и государства, а также необходимостью активизации, обновления и совершенствования процесса гражданского воспитания и отсутствием современных целостных концепций. На основе анализа публикаций и практических материалов показаны возможности использования отдельных форм и методов гражданского воспитания в образовательной практике. Актуализированы и представлены задачи гражданского воспитания на современном этапе развития цифрового общества. Определен комплекс педагогических условий, которые являются способами повышения эффективности гражданского воспитания учащихся. Показаны возможности использования различных форм гражданского воспитания учащихся.

Ключевые слова: **гражданское воспитание, гражданственность, формирование гармоничной личности, гражданские качества, духовно-нравственные приоритеты, традиции, инфоклуб, цифровое общество, педагогические условия формирования гражданственности.**

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью активизации, обновления и совершенствования процесса гражданского воспитания и отсутствием современных целостных концепций. Актуальность проблемы гражданского воспитания усиливается необходимостью формирования нового облика гражданина Российской Федерации, соответствующего требованиям государства и общества, базирующегося на нравственных и гражданских ценностях нашей страны; изменение условий функционирования социума, обусловленное реальными причинами, которые влияют на систему образования, создавая объективные предпосылки для совершенствования модели гражданского воспитания [1–8].

Цель данной статьи – наметить пути решения проблемы гражданского воспитания, определить комплекс благоприятствующих факторов, то есть систему педагогических условий, способствующих активизации процесса гражданского воспитания.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать тенденции и факторы гражданского воспитания и показать пути использования педагогического инструментария (педагогические условия, педагогические средства и технологии);

– показать возможности использования педагогического инструментария в формировании гражданственности учащихся.

Научная новизна статьи определяется созданием комплекса педагогических условий с целью улучшения эффективности формирования гражданственности учащейся молодежи. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах в процессе усовершенствования образовательной системы. Практическая значимость представлена через обучение учащихся таким формам, которые способствуют воспитанию личности гражданина, развитию гражданских качеств личности, совершенствованию образовательной системы.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические направления (беседы с учителями, анкетирование обучаемых).

Гражданское воспитание является одной из динамичных проблем, которая меняется в зависимости от модифицирующихся условий каждого исторического периода, поэтому в педагогической науке идет постоянный поиск подходов для понимания его сути. Следовательно, закономерности, цели, содержание, методы гражданского воспитания подвергались изменению. Гражданственность выражается во взглядах, убеждениях, идеалах, которые имеют исторический характер и зависят от воздействия как внешних, так и внутренних, как объективных, так и субъективных факторов. В истории педагогики отмечается, что в начале 20 века взгляды на гражданское воспитание изменились, индивид воспитывается не только для государства – при этом учитываются еще и его права. Система образования готовит личность к жизни, в этом заключается проблема воспитания человека-гражданина [6].

По нашему мнению, для эффективного решения проблемы гражданского воспитания учащихся нужно создать следующий комплекс педагогических условий:

1) подготовить учащихся к формированию гражданских ценностей (привитие любви к родине, уважение к правам, свободам и обязанностям человека, воспитания трудолюбия и эстетических чувств);

2) установление доброжелательной, творческой атмосферы в классе, ориентированной на гражданские ценности;

3) разработка и использование эффективных методик и технологий, способствующих обогащению содержания изучаемых предметов;

4) активизация самоуправленческой деятельности в образовательных учреждениях;

5) изучение уровня гражданской воспитанности учащихся;

6) использование педагогом систем мотивации деятельности воспитанников и стимулирования в индивидуальном порядке и получения обратной связи.

Среди современных концептуальных подходов к гражданскому воспитанию молодого поколения можно выделить исследования А.В. Беляева, А.К. Быкова, Т.И. Власова, А.Н. Вырщикова, А.Я. Гаязова, А.М. Князева, Г.Н. Филонова и др.

Изучение этих работ помогает комплексно посмотреть на проблему гражданского воспитания. Так, А.Я. Гаязов подчеркивает, что деятельность в процессе гражданского воспитания создает возможности для взаимосвязи гражданина с обществом [2].

А.В. Беляев констатирует, что создание здорового гражданского общества является необходимым условием для постановки целей и решения задач гражданского воспитания [1].

Г.Н. Филонов в своих исследованиях выделяет гражданственность как личностное образование человека, способствующее рациональной и эффективной деятельности, а также служению своей Родине. Гражданственность также проявляется в соблюдении общепринятых норм и нравственных ценностей [8].

В современной образовательной практике существуют глобальные процессы, являющиеся основой развития науки и общества. В данном исследовании методологическим ориентиром служит гуманизация и гуманитаризация образования. Говоря о стратегии гражданского воспитания, мы можем утверждать, что гуманистический подход в сочетании с личностно ориентированным могут служить основанием для развития гражданских ценностей.

При проведении воспитательной работы по формированию гражданственности учащихся важно определить уровень сформированности мотивации гражданской воспитанности в условиях традиционной системы воспитания и обучения. Далее необходима проверка влияния традиций образовательного учреждения на уровень гражданской воспитанности [4]. Следующим этапом проверяется эффективность воспитательной системы учреждения, и сравниваются результаты работы с данными других учебных заведений. В формировании гражданственности учащихся имеет значение соотношение педагогического, информационного, кадрового и других потенциалов.

Также процесс формирования гражданственности зависит от условий, создающих внутренние побуждения – мотивы учащейся молодежи, в результате чего приходит осознание значимости гражданских ценностей в процессе саморазвития. Под условиями для создания внутренних побуждений выступает не только образовательная деятельность, но и целенаправленная работа по формированию гражданских ценностей.

Для подготовки субъектов воспитательного процесса целесообразно разработать и внедрить программу обучения в интерактивном семинаре, например, по теме: «Самоактуализация и саморазвитие в проблеме формирования гражданственности учащейся молодежи». В данном случае будут эффективны дискуссионные и диалоговые формы обучения. В этой программе можно дать задания, например: «Какое определение феномена «гражданственность» Вы считаете удачным, правильным и почему? Обоснуйте, почему именно так?»; «Как история и состояние современной России отразились на сущности понятия «гражданственность?»; «Дайте сущностные характеристики гражданственности как педагогического явления»; «Как характерные признаки гражданственности влияют на успешность педагогического процесса?»; «Какие традиции вашего учебного заведения Вы считаете наиболее эффективными и перспективными в формировании гражданственности у учащейся молодежи?».

Уместно будет организовать в рамках внеучебной деятельности образовательно-воспитательный инфоклуб «Я профессионал – гражданин цифрового общества». Как новая форма воспитательной работы, такой клуб может быть источником знаний о цифровом обществе, гражданских ценностях в современном обществе. Такая форма информационно-воспитательной работы может мотивировать интерес учащихся к знаниям и особенностям гражданственности в условиях цифровизации. В заключение работы в таком инфоклубе даются задания воспитанникам на лучшие проекты. Цель этих проектов – выбор личностью собственной гражданской позиции и определение будущей профессии в гражданском обществе.

Как мы отметили, эти мероприятия позволяют прийти к значительным положительным изменениям в формировании гражданственности у учащейся молодежи. Для проверки уровня сформированности гражданственности можно использовать вопросник Е.Л. Власовой «Оценка гражданской активности личности» [3].

Нами были описаны педагогические условия, теперь раскроем их смысл. Первое педагогическое условие – подготовить учащихся к формированию гражданских ценностей (привитие любви к родине, уважение к правам, свободам и обязанностям человека, воспитание трудолюбия и эстетических чувств), так как этот процесс направлен на подготовку гражданина через осознание ценностных ориентаций. Готовность учащихся к процессу гражданского воспитания включает в себя нравственные, социальные, волевые, интеллектуальные компоненты.

Второе педагогическое условие – установление доброжелательной, творческой атмосферы, ориентированной на гражданские ценности в классе. Указанную атмосферу организаторам помогает установить актив самоуправления. Такая атмосфера активизирует у учащихся ответственность, демократизм, толерантность, избирательность, гибкость, мобильность, гуманизм.

Третье педагогическое условие – направленность на освоение учащимися содержания социально-гуманитарных дисциплин. В результате чего у учащихся открывается свой внутренний мир, происходит самоопределение и самоидентификация, при этом формируются гражданские компетенции, мировоззрение.

Четвертое педагогическое условие – организация и активное участие учащихся в самоуправленческой деятельности. Самоуправление является универсальным, воспитательным механизмом, базирующимся на сознательной целенаправленной деятельности личности по самосовершенствованию.

Пятое педагогическое условие – педагогический мониторинг уровня гражданской воспитанности учащихся. Ознакомившись с разными определениями мониторинга, мы понимаем под ним систематическое наблюдение за процессом воспитательной деятельности в области формирования гражданственности у учащихся с целью выявления его соответствия желаемому результату.

Шестое условие – использование педагогом системы мотивации деятельности воспитанников и системы стимулирования в индивидуальном порядке и получение обратной связи. Мотивация важна в жизни человека. Она состоит из стимулов, которые активизируют личность к определенным действиям. Мотивация в воспитательном процессе может включать целый комплекс мероприятий. Нам думается, что мотив в гражданском воспитании учащихся есть направление в их деятельности, которая связана с его отношением к гражданским ценностям [7]. Необходимо учащихся заинтересовать так, чтобы они сами желали получать новые знания о гражданском воспитании. Наукой доказано, что интересным делом заниматься намного легче и проще, чем выполнять задания по принуждению. Мотивация имеет двустороннюю структуру. Устанавливается обратная связь между учащимися и учителями, и в этом случае можно говорить об эффективности воспитательных воздействий. Нужно сказать несколько слов о таком понятии, как приверженность цели, когда личность воспринимает цель как собственную. Е.В. Бондаревская, И.В. Суколенов в своих исследованиях говорят о комплексе личностных образований в развитии гражданственности.

Относительно мотивов отметим, что они бывают внутренними и внешними. Для нас больше подходят внутренние мотивы в формировании гражданственности. Одним из лучших способов мотивировать человека является наглядный пример, это может быть пример жизни известного человека. Яркие образцы оказывают положительное воздействие на личность учащихся. Самым сильным воспитательным эффектом обладает личный пример воспитателя, его нравственные, гражданские и патриотические качества [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что среди форм работы, влияющих на процесс формирования гражданственности, как показывают различные исследования, более эффективной выступает внеучебная деятельность. Внеучебные формы работы оказывают наибольшее воздействие на развитие гражданских качеств личности. Как мы отмечали, ведение образовательно-воспитательного инфоклуба может быть эффективным в процессе накопления знаний и формирования гражданственности.

Традиции образовательного учреждения создают особое воспитательное пространство и позволяют заинтересовать учащихся работой в инфоклубе, благодаря чему у них появляется интерес к гражданским ценностям. Мероприятия, проводимые в учебном заведении, не должны быть обособленными, то есть посвященными отдельной теме, они должны быть взаимозависимыми, взаимодополняемыми и иметь духовно-нравственную и гражданскую окраску. Эффективность гражданского воспитания учащихся повышается созданием комплекса педагогических условий и их выполнением.

Проблема гражданского воспитания является многогранной, и ее реализация могла бы способствовать построению демократического гражданского общества в нашей стране.

Библиографический список

1. Беляев А.В. *Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 1997.
2. Гаязов А.С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской гражданственности. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник научных трудов. 2005.

3. Власова Е.Л. *Управление учебно-воспитательной системой развития гражданственности старших школьников*. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
4. Николаев М.В., Семенов К.Б. Формы гражданского воспитания учащейся молодежи в условиях цифровизации обучения. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы 21 века*: сборник научных трудов. Москва, 2021: 441 – 447.
5. Николаев М.В., Семенова А.С. Гражданская социализация детей с ОВЗ в современной цифровой образовательной среде. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*: сборник научных трудов. Москва, 2021: 448 – 452.
6. Семенов К.Б., Карабашев И.А., Коломиец А.Ю. Теоретические основы гражданско-правового воспитания. *Современные проблемы психолого-педагогического образования*: материалы IV Региональной научно-практической конференции (к 100-летию профессионального педагогического образования в Дагестане): в 5 ч. Махачкала, 2017: 195 – 201.
7. Семенов К.Б., Семенова А.С., Хлызова И.В. Проблемы нравственного воспитания в России: история, теория, практика. *Вестник Московского государственного областного университета*. Москва, 2021, № 3: 19 – 26.
8. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия. *Основы методики гражданского воспитания*. Москва, 2001.

References

1. Belyaev A.V. *Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya grazhdanstvennosti uchaschejsya molodezhi*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Stavropol', 1997.
2. Gayazov A.S. Grazhdanskoe vospitanie v novyh usloviyah razvitiya rossijskoj grazhdanstvennosti. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. 2005.
3. Vlasova E.L. *Upravlenie uchebno-vospitatel'noj sistemoj razvitiya grazhdanstvennosti starshih shkol'nikov*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
4. Nikolaev M.V., Semenov K.B. Formy grazhdanskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi v usloviyah cifrovizacii obucheniya. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy 21 veka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2021: 441 – 447.
5. Nikolaev M.V., Semenova A.S. Grazhdanskaya socializaciya detej s OVZ v sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2021: 448 – 452.
6. Semenov K.B., Karabashev I.A., Kolomiec A.Yu. Teoreticheskie osnovy grazhdansko-pravovogo vospitaniya. *Sovremennye problemy psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya*: materialy IV Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii (k 100-letiyu professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Dagestane): v 5 ch. Mahachkala, 2017: 195 – 201.
7. Semenov K.B., Semenova A.S., Hlyzova I.V. Problemy nravstvennogo vospitaniya v Rossii: istoriya, teoriya, praktika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Moskva, 2021, № 3: 19 – 26.
8. Filonov G.N. Grazhdanskoe vospitanie: osnovnye kategorii i ponyatiya. *Osnovy metodiki grazhdanskogo vospitaniya*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 05.04.22

УДК 378.14 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-90-92

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociological Sciences), Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru*
Korolkov K.V*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kur_er@bk.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ANALYTICAL SKILLS IN STUDENTS AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article discusses a concept of "analytical skills", highlights the structural components of the concept. Groups of analytical skills are considered to be analytical-prognostic and reflexive-analytical. The components of the structure of students' analytical skills are presented and characterized. Indicators are identified to determine the level of formation of analytical skills of students. The pedagogical conditions aimed at the development of analytical skills during the period of students' studies at the university are determined. The stages and technologies for the formation of analytical skills in students at the university are described. The authors present factors that have both a positive and a negative impact on the formation of analytical skills in different periods of education (school education, university education). In the educational process at a university, it is necessary to implement pedagogical conditions aimed at the formation and development of analytical skills in students.

Key words: **analytical skills, ability to analyze, university students, analytical thinking.**

Л.А. Саенко*, д-р социол. наук, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru*
К.В. Корольков*, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: kur_er@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматривается понятие «аналитические умения», выделяются структурные компоненты понятия. Рассмотрены группы аналитических умений: аналитическо-прогностические и рефлексивно-аналитические. Представлены и охарактеризованы компоненты структуры аналитических умений у студентов. Выделены индикаторы для определения уровня сформированности аналитических умений обучающихся. Определены педагогические условия, направленные на развитие аналитических умений в период обучения студентов в вузе. Описаны этапы и технологии формирования аналитических умений у студентов в вузе. Авторами представлены факторы, оказывающие, как позитивное, так и негативное влияние на формирование аналитических умений в разные периоды обучения (школьное обучение, обучение в вузе).

Ключевые слова: **аналитические умения, способность к анализу, студенты вуза, аналитическое мышление.**

Требования к подготовке студентов по новым стандартам профессионального образования предполагают инновационный подход к процессу обучения и формированию у студентов комплекса универсальных, профессиональных и иных компетенцией и качеств: система теоретических и практических знаний профессионального характера, навыки решения профессиональных проблем, способность к анализу и синтезу полученной информации, активность, профессиональная инициативность, самостоятельность, способность работать и взаимодействовать в команде, развитые управленческие умения. Таким образом, возникает необходимость в разработке новых подходов (форм, методов, условий и т. д.) в развитии аналитических умении студентов [1–10].

Цель статьи – определить педагогические условия, способствующие формированию аналитических умений у студентов в период обучения в вузе. Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «аналитические умения», 2) определить особенности школьной подготовки учащихся, оказывающих влияние на общий уровень сформированности аналитических умений у абитуриентов и студентов первого курса; 3) представить педагогические условия, направленные на обеспечение эффективности процесса формирование аналитических умений у студентов вуза.

Научная новизна определяется выявлением педагогических условий, обеспечивающих формирование аналитических умений у студентов в вузе более успешно. Теоретическая значимость статьи: выявлены особенности довузовской подготовки обучающихся, которые оказывают влияние на формирование аналитических умений; определены компоненты структуры аналитических умений у студентов; предложены индикаторы сформированности аналитических умений студентов.

Методы исследования: анализ и обобщение материалов научных исследований, синтез понятий и определений, систематизация.

В настоящее время в педагогике разработано понятие «аналитические умения», под которым понимается система специальных мыслительных операций для поиска (получения), оценки, систематизации и обобщения знаний. Аналитические умения помогают перевести полученные знания из старого качественного состояния в новое. Базовым компонентом всей мыслительной деятельности личности являются аналитические умения. Исследования И.А. Власевской (2013), Т.А. Елистратовой (2014), И.И. Хрулевой (2006) и др. показывают, что развитие аналитических умений основывается на закономерностях развития мыслительной деятельности. Согласно С.Л. Рубинштейну, единица анализа – это аналитическое действие.

Психологами и педагогами (И.А. Власевская, Н.С. Глуханюк, Т.А. Елистратова, И.А. Зимняя, Е.А. Климова, О.К. Тихомирова, В.М. Чиркова и др.) выделены базовые мыслительные операции, которые лежат в основе аналитических умений: обобщение, структуризация, объединение, сравнение, анализ первоисточников, классификация, а также способность выделять главное и второстепенное. По мнению ученых, развитие аналитических способностей связано с рядом субъективных факторов: индивидуальные мыслительные способности, особенности восприятия, уровень интеллектуальной подготовки. Чтобы сформировать способности к аналитике, важно развивать умение размышлять. Размышление – это сложное умственное действие, объединяющее в себе умение логически мыслить, последовательно излагать свои мысли.

Формирование и развитие аналитических умений у всех категорий обучающихся (дошкольники, школьники, студенты) невозможно без получения новых знаний. Данный факт обусловлен следующими причинами: 1) получение новых знаний становится основой развития мыслительных, аналитических операций; 2) аналитические умения формируются не только на теоретическом уровне, в практической деятельности происходит «преломление» теории, отработка умений (приобретается опыт); 3) аналитические умения способствуют систематизации, структуризации, классификации полученных новых знаний, соотнесения новых и ранее полученных (старых) знаний.

Н.Д. Жилина, И.Г. Овсянникова, Л.Б. Таренко [2; 5] выделяют две группы аналитических умений: аналитическо-прогностические и рефлексивно-аналитические. Аналитико-прогностические умения используются для получения необходимой информации для решения конкретной задачи в настоящем времени, что может быть реализовано в виде проекта, программы, договора или иной сделки. Рефлексивно-аналитические умения направлены на анализ собственной деятельности за определенный промежуток времени: анализ своих мыслей и целей, отношения к себе, самооценки и результатов деятельности.

Исследователи (П.А. Сорокун, М.В. Шершакова) [9; 10] отмечают, что процесс формирования аналитических умений длительный. Он начинается еще в дошкольный период, когда дошкольники осуществляют детское экспериментирование (эксперименты с водой, песком и др.). Уже тогда под руководством воспитателя происходит формирование аналитических умений – способность анализировать, выявлять закономерности, выделять главное, сопоставлять явления и факты и т. д. В период школьного обучения аналитические умения развиваются более активно, путем включения в процесс обучения таких предметов, как математика, физика. Также стоит отметить, что и гуманитарный цикл предметов будет способствовать развитию аналитических умений, поскольку учащиеся сопоставляют данные, выявляют связи, проводят аналогии и т. д. Тем не менее в период 9–11 классов процесс развития аналитических умений замедляется.

Данный факт можно объяснить особенностями школьной (довузовской) подготовки, которая стала преобладать в последнее время:

– решение тестовых задач и упражнений при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, осуществляемого в форме «натаскивания» учащихся, приводит к ухудшению качества знаний, что связано со снижением аналитических процессов и преобладанием зрительно-фокусированной памяти;

– современные учителя не всегда ориентируются на возрастные нормативы развития мыслительных процессов у школьников;

– чрезмерное использование игровых технологий, наглядных методов обучения препятствует развитию абстрактно-логического мышления у школьников;

– отсутствуют межпредметные связи, учащиеся не могут «перенести» знания, полученные при изучении одного предмета, в иную сферу для решения поставленной задачи, в связи с чем интеграция знаний осуществляется слабо;

– нарастающая цифровизация образовательного процесса в школе приводит к снижению у учащихся способности оперирования фактами в умственном плане, что тормозит развитие психических процессов (памяти, мышления, воображения).

В наших исследованиях [6; 7; 8], а также в исследованиях А.Г. Мулюковой [4] отмечается, что при диагностике уровня сформированности аналитических умений у студентов первого курса преобладают низкий и средний уровни.

П.А. Сорокун [9] отмечает, что эффективными средствами формирования аналитических умений у студентов в процессе обучения являются следующие: решение задач и упражнений, выполнение индивидуальных творческих заданий, участие в групповых тренингах, в которых отсутствует традиционный подход, а используются мыслительные операции. Эффективность процесса формирования и развития аналитических умений студентов будет достигаться в том случае, если в образовательном процессе преобладают задачи проблемного (исследовательского) характера, что предусматривает самостоятельность при решении учебной задачи.

Особое значение придается развитию у студентов профессионального мышления, базирующегося на аналитических умениях. Профессионал (конкурентоспособный специалист), по мнению Э. Боно [1], должен обладать не только образным мышлением, но и способностью анализировать и синтезировать, что определяет аналитические умения личности в целом. Психолог считает, что человека, обладающего развитыми аналитическим умениями, можно считать интеллектуально развитой личностью.

Все вышеизложенное позволяет определить компоненты структуры аналитических умений у студентов:

– когнитивные аналитические умения: умения отбирать информацию, провести контент-анализ, выявить связи элементов, структурировать полученную информацию, обобщить, систематизировать, преобразовать информацию, выделить главное;

– креативные аналитические умения: умение адаптировать знания к новым условиям, генерировать идеи, предлагать оригинальные решения;

– рефлексивные аналитические умения: умение планировать, оценивать уровень достижения цели, прогнозировать последствия, выявлять причины ошибок при решении поставленных задач.

В качестве индикаторов сформированности аналитических умений у студентов можно выделить следующую группу критериев:

– способность планирования своей деятельности;

– способность к самоорганизации и самоконтролю;

– способность определять собственные затруднения в реализации какой-либо деятельности.

Следует отметить, что одной из базовых характеристик аналитической деятельности является способность к планированию. При решении поставленной задачи следует опираться на план (алгоритм), этапы решения поставленной за-

Таблица 1

Этапы формирования аналитических умений студентов в вузе

Этапы/подэтапы		Организационно-педагогические условия	Задачи	Деятельность педагога	Формы и методы
Ориентирование	Эмоционально-ценностный	Ориентирование студента на овладение аналитическими умениями	Актуализировать у студентов понимание и признание профессиональной значимости аналитических умений	Демонстрация ограниченности имеющихся у студентов умений для решения учебно-профессиональных заданий аналитического характера	Практико-ориентированные семинары, беседы, дискуссии
	Потребностно-мотивационный				
Уяснение	Восприятия	Включение студента в процесс овладения аналитическими умениями	Способствовать уяснению и осознанному усвоению студентом содержания, сущности и правил выполнения аналитико-синтетических приемов, составляющих структуру аналитических умений	Разработка и использование в процессе преподавания учебной дисциплины методов, приемов, и средств информирования об аналитико-синтетических приемах, представляющих структуру аналитических умений	Консультации, конспекты, резюме, рефераты, аннотации
	Осмысления				
	Фиксации				
Обработка	Материализованный	Обогащение опыта аналитической деятельности студентов	Способствовать обогащению субъективного опыта применения аналитико-синтетических приемов, составляющих структуру аналитических умений, в новой нестандартной ситуации	Разработка и применение в процессе преподавания учебной дисциплины учебно-профессиональных заданий (ситуаций) аналитического характера разного уровня сложности	Лекции с элементами проблемного диалога, консультации, учебно-профессиональные задания (ситуации) аналитического характера разного уровня сложности
	Речевой				
	Умственный				

дачи (научной, учебной, практической и др.): 1) описать словесно суть задания; 2) определить цель; 3) предложить алгоритм решения задачи.

При наличии у студентов навыков самоконтроля и самоорганизации он способен самостоятельно оценить свои достижения, качество выполненной работы, а также развить навыки критического анализа результатов своей деятельности. Авторы (А.Н. Иоффе, В.М. Чиркова и др.) отмечают, что слабая сформированность навыков планирования и самоконтроля может привести к тому, что деятельность студента становится несамостоятельной.

Способность определять собственные затруднения в реализации какой-либо деятельности (в том числе учебной) является детерминантом в развитии личности студента, способствует формированию потребности в поиске ответов на поставленные вопросы, активизирует познавательную деятельность, развивает мыслительные процессы.

И.С. Матросова [3] выделила структуру и этапы формирования аналитических умений студентов посредством изучения общепрофессиональных дисциплин (табл. 1).

В качестве необходимого условия, способствующего формированию аналитических умений у обучающихся, отмечает И.С. Матросова, следует рассматривать качественное освоение студентами комплекса мыслительных операций, таких как анализ, обобщение, сравнение, синтез, абстрагирование и классификация. В настоящее время любая профессиональная деятельность невозможна без способности анализировать, обобщать информацию, наблюдать, способности к моделированию и проектированию.

Все вышеизложенное позволяет нам выделить педагогические условия, направленные на развитие аналитических умений у студентов, в период обучения в вузе:

1) включение студентов в научно-исследовательскую деятельность;

2) использование в учебной деятельности кейс-заданий (ситуационных заданий), направленных на развитие умений моделирования и прогнозирования;

3) приобщение студентов к чтению литературы, как научной, так и художественной, что позволяет развивать аналитические умения путем анализа прочитанного, аннотирования источника;

4) решение упражнений на поиск закономерностей, анализ действий, обдумывание возможных вариантов разрешения событий (в профессиональной сфере), что возможно при решении ситуационных заданий с незавершенным сюжетом;

5) использование метода проектов в образовательном процессе.

Следует отметить, что указанные условия не должны выполняться формально и быть прописаны лишь в рабочих программах дисциплин.

Перспектива дальнейших исследований состоит в определении оптимальных условий для развития аналитических умений студентов по различным направлениям подготовки; выявлении признаков аналитических умений у студентов различной профессиональной сферы.

Таким образом, аналитические умения – это комплекс последовательных мыслительный действий, направленных на осуществление аналитических операций, таких как синтез, сравнение, абстрагирование, сопоставление, обобщение, группировка/классификация на основе полученных знаний и опыта. В настоящее время аналитические умения рассматриваются как основной компонент профессиональной компетентности, как элемент конкурентоспособности выпускника вуза. В образовательном процессе вуза необходимо реализовать педагогические условия, направленные на формирование и развитие аналитических умений у студентов.

Библиографический список

1. Боно Э. *Серьёзное творческое мышление*. Перевод с английского Д.Я. Онацкой. Минск: ООО «Попурри», 2005.
2. Жилина Н.Д., Таренко Л.Б. Педагогические условия формирования аналитических умений у будущих ИТ-специалистов в вузовском образовании. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6; № 4: 4.
3. Матросова И.С. Аналитические умения студентов: сущность и условия формирования. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста*: материалы XV Международной научно-практической Internet-конференции. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019: 14 – 17.
4. Мулюкова А.Г. Технология развития аналитических умений слушателей подготовительного отделения вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020; № 1 (154): 138 – 152.
5. Овсянникова И.Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики. *Известия ВГПУ*. 2013; № 2 (77): 33 – 36.
6. Саенко Л.А., Затеева Т.Г. Особенности профессионального становления студентов в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
7. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 4 (38): 68 – 75.
8. Саенко Л.А. Развитие аналитических умений будущих специалистов сферы рекламы средствами кейс-заданий. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021; № 3 (84): 204 – 209.
9. Сорокун П.А. *Основы психологии*: учебник. Псков: ПГПУ, 2005.
10. Шершакова М.В. Формирование аналитических умений у студентов факультета исполнительских искусств в процессе специальной подготовки. *Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств*. 2007; № 2: 33 – 39.

References

1. Bono `E. *Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie.* Perevod s anglijskogo D.Ya. Onackoj. Minsk: OOO «Popurri», 2005.
2. Zhilina N.D., Tarenko L.B. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u buduschih IT-specialistov v vuzovskom obrazovanii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6; № 4: 4.
3. Matrosova I.S. Analiticheskie umeniya studentov: suschnost' i usloviya formirovaniya. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista*: materialy HV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019: 14 – 17.
4. Mulyukova A.G. Tehnologiya razvitiya analiticheskih umenij slushatelej podgotovitel'nogo otdeleniya vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 1 (154): 138 – 152.
5. Ovsyannikova I.G. Analiticheskie umeniya buduschih uchitelej: suschnostnye harakteristiki. *Izvestiya VGPU*. 2013; № 2 (77): 33 – 36.
6. Saenko L.A., Zateeva T.G. Osobennosti professional'nogo stanovleniya studentov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
7. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 4 (38): 68 – 75.
8. Saenko L.A. Razvitie analiticheskih umenij buduschih specialistov sfery reklamy sredstvami kejs-zadanij. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 3 (84): 204 – 209.
9. Sorokun P.A. *Osnovy psihologii*: uchebnik. Pskov: PGPU, 2005.
10. Shershakova M.V. Formirovanie analiticheskih umenij u studentov fakul'teta ispolnitel'skih iskusstv v processe special'noj podgotovki. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv*. 2007; № 2: 33 – 39.

Статья поступила в редакцию 15.04.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-92-95

Stolyarchuk L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

Litvinova V.S*., senior lecturer, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: pashkal1tvinov@yandex.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE–IMAGINATIVE THINKING OF STUDENTS THROUGH IMPROVISATIONAL DANCE. The article is dedicated to ways of development of associative-imaginative thinking of students through improvisational dance, the idea of which and its transformation into an artistic and aesthetic choreographic form are performed simultaneously, suddenly and quickly. The paper clarifies the essence of associative-imaginative thinking of students on the basis of generalization of various positions in the consideration of the phenomenon under study, highlights its most significant characteristics as a dynamic personality formation. The specificity of the development of associative-imaginative thinking of students in choreography classes in institutions of additional education is revealed, which plays the role of a "supplement" to basic education in the development of creative abilities as a condition for the development of associative-imaginative thinking – an important type of productive thinking for the overall development of primary school children. Practical classes in choreography are described, which contribute to the development of associative and imaginative thinking of primary school students through improvisational dance.

Key words: **associative-imaginative thinking, primary school students, additional education, improvisational dance, creative tasks.**

***Л.И. Столярчук**, д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

***В.С. Литвинова**, доц., Волгоградский государственный институт искусств и культуры, г. Волгоград, E-mail: pashkal1tvinov@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИМПРОВИЗАЦИОННОГО ТАНЦА

Статья посвящена особенностям развития ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца. В работе уточнена сущность ассоциативно-образного мышления обучающихся на основе обобщения различных позиций в рассмотрении исследуемого феномена, выделены наиболее существенные его характеристики как динамического образования личности. Выявлена специфика развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии в учреждениях дополнительного образования, выполняющей роль «дополнения» к основному образованию в развитии творческих способностей как условия развития ассоциативно-образного мышления – важного вида продуктивного мышления для общего развития детей начальной школы. Описаны занятия по хореографии, способствующие развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца.

Ключевые слова: **ассоциативно-образное мышление, обучающиеся начальной школы, дополнительное образование, импровизационный танец, творческие задания.**

Проведение настоящего исследования обусловлено важностью и своевременностью развития у обучающихся ассоциативно-образного мышления, поскольку современный мир развивается в ускоренном темпе, и повторить то, что было приемлемо для прошлых поколений, сегодня становится нецелесообразно и непродуктивно. Обществом, искусством и образованием сегодня востребовано воспитание креативных людей, способных к создание новых творческих продуктов, решению нестандартных задач, быстрой ориентации в реальных ситуациях множественности проявлений современного мира благодаря развитию ассоциативно-образного мышления с самого детства. Непосредственное вовлечение самих обучающихся в творческий процесс позволяет им открывать новые грани в обучении и своей жизнедеятельности [1–5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО, 31. 05.2021, № 286) выдвигаются требования к личностным и метапредметным результатам обучающихся, связанным с задачами современного начального образования по содействию в формировании «мотивации к творческому труду», осознании ценности «творчества», в создании условий для реализации обучающимися «творческой и других видов деятельности» [3].

Сегодня в отечественной педагогике доминирующее внимание исследователей обращено к формированию рационально-логического мышления обучающихся в связи с глобализацией и информатизацией, и значительно меньшее число работ ученых нацелено на исследование путей развития абстрактно-образного мышления в образовательном процессе, хотя именно ассоциативно-образное мышление, в отличие от общепринятого представления, является важным инструментом познавательной деятельности с помощью художественных образов и ассоциаций, дает возможность детям больше запомнить информации и применить ее в нужный момент, поскольку ассоциации позволяют «выделять общие признаки вещей – обобщать, не проводя логического анализа» [5]. Как справедливо определил основатель ассоциативной теории философ, психолог, врач, Дэвид Хартли (1705–1757), это актуализирует целенаправленное развитие ассоциативно-образного мышления, которое «само не прорастает».

В учреждениях дополнительного образования на занятиях хореографии развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся позволяет с помощью обучения поиску ассоциативных связей обогатить хореографическими образами изучаемый вид танца, выразить художественное видение, активизировать творческое воображение и фантазию детей как одну из важных задач целостного развития творческой личности, как «дополнение» к недостаточно сформированным эффектам по развитию творческого потенциала обучающихся начальной школы, что может играть в будущем детей не дополнительную, а основную роль в создании основ социального успеха, потребности в непрерывном образовании и самообразовании, творческой деятельности.

Развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца предполагает создание условий для выражения эмоций, чувств, мыслей танцующих, осознания ими возможностей своего тела, познания души и самовыражения как способах хореографического творчества, строящегося на слиянии воедино музыки и состояния души. Исследовательский интерес к взаимосвязи импровизационного танца и мыслительного процесса, касающегося уточнения сущностных характеристик ассоциативно-образного мышления обучающихся как динамического образования личности, относится к одному из малоизученных вопросов в современной теории начального образования и теории и истории танца.

Исследование, представленное в данной публикации, выполнено на материале занятий по развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся 2–3 классов средствами импровизационного танца в «Школе балета 21 век». Представлены творческие задания, расширяющие базу образов, восприятия, их распознавания и возникающих с ними ассоциаций, передачи их в пластике движений, мимике и жестах.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей развития ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) уточнить сущностные характеристики ассоциативно-образного мышления обучающихся как динамического образования личности; 2) выявить специфику развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии в учреждениях дополнительного образования; 3) описать занятия хореографии, способствующие развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца.

Настоящее исследование представляется актуальным, поскольку, во-первых, связано с новизной материала исследования; педагоги-хореографы нередко обходят своим вниманием данную проблему из-за сложности ее решения и неоднозначности понимания, однако важность ее решения для образовательной практики, нуждающейся в креативных обучающихся, требует уточнения сущностных характеристик ассоциативно-образного мышления как объекта для изучения. Во-вторых, выявление специфики развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии в учреждениях дополнительного образования открывает перед ними новые возможности для формирования творческих способностей и повышения качества дополнительного образования в целом. В-третьих, описание занятий хореографией, способствующих развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца, предоставляет педагогам-хореографам методический материал, который они могут использовать в своей образовательной практике.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые выявляются особенности развития ассоциативно-образного мышления обучающихся начальной школы посредством импровизационного танца в учреждениях дополнительного образования. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут применяться при проведении занятий по хореографии в учреждениях дополнительного образования.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты дополняют теорию начального образования уточнением сущности исследуемого явления как динамического образования личности, которая может стать теоретическим ориентиром для педагогов дополнительного образования на занятиях хореографии в создании условий для «творческой …деятельности», отраженной в требованиях ФГОС НОО.

Развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся начальной школы является важной педагогической задачей, поскольку, несмотря на то, что предрасположенность к данному типу мышления является врожденной, как утверждают исследователи различных областей наук (Бердник Т.О., Выготский Л.С., Хартли Д., Леонтьев А.Н., Немов Р.С. Павлов И.П., Селигеева И.Р., Сеченов И.М., Торопова А.В. и др.), однако эта способность может оказаться неразвитой, поэтому требует непременного целенаправленного развития. Для понимания возможностей развития изучаемого явления необходимо уточнение его сущности. Ученые понимают под ассоциативно-образным мышлением «генетически обусловленный механизм целостного восприятия и отражения объектов познания посредством художественных образов, связанных между собой по принципу ассоциирования (соотнесения, сопоставления, уподобления и пр.) и несущих определенную смысловую нагрузку» [2, с. 29]. В нашем исследовании – в системе хореографической композиции.

В последние десятилетия наметилось несколько направлений изучения сущности ассоциативно-образного мышления обучающихся. Выделим наиболее важные, сущностные характеристики динамического образования личности, выделенные нами на основе обобщения различных позиций:

– способность к построению ассоциативных цепочек и конструированию образов, позволяющему неожиданно быстро решать проблемы: «…за одно и то же время человек, идущий по ассоциативно-образному пути, может рассмотреть

большее число вариантов решения задачи, чем, если бы он пользовался логическими конструкциями» [4, с. 106];

– способность к выявлению, казалось бы, невидимых связей между предметами «создавать совершенно уникальную по масштабам и содержанию «картину» мира объектов и явлений для анализа и обобщения» [1, с. 315];

– способность к обнаружению скрытых свойств предметов, имеющих значительную роль для творческого процесса и управления им;

– способность к обобщениям, рассмотрению различных позиций, позволяющих увидеть явление целостно. Настоящее исследование выполнено в рамках вышеприведенного понимания *сущности ассоциативно-образного мышления обучающихся*.

Учреждения дополнительного образования обладают немалыми резервами по развитию творческих способностей, ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии, «дополняя» достижения обязательного общего начального образования, а иногда вместе или параллельно организующих досуг детей как в группе, коллективе, так и индивидуально.

Специфика развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях по хореографии в учреждениях дополнительного образования заключается в том, что мы рассматриваем его как целостное личностное образование, неразрывно связанное с другими видами мышления, производными от фундаментальных личностных особенностей. Мы создавали педагогические условия для переживания обучающимися счастливого опыта собственного творчества, сохранения эмоциональной памяти о своей творческой деятельности; готовили практические творческие задания, стимулирующие юных танцоров к поиску новых вдохновляющих ассоциаций, побуждающих к конструированию новых хореографических образов, позволяющих выражать свои мысли и внутренние переживания в художественно-эстетической форме, что в педагогике начального образования не получило должного освещения как инновационной деятельности.

Развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии с обучающимися младшего школьного возраста было направлено на активизацию ассоциативно-образного ряда, поскольку является природосообразным процессом для данного возрастного периода (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Опора на занятиях по хореографии на ассоциативную память выполняла жизненно важные функции развития обучающихся:

– структурирование личностного опыта с помощью ассоциативных рядов, понимание благодаря эмоциональной насыщенности, создающие базу для дальнейшего обучения и самообучения;

– обогащение интуиции с помощью активизации ассоциативной памяти, помогающей осмыслению действий и деятельности, способов применения знаний;

– повышение смыслового уровня мышления с помощью образов способствует саморегуляции (внимательности, усидчивости, целеустремленности и др.).

Проводя *занятия по хореографии, способствующие развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся начальной школы посредством импровизационного танца*, мы рассказывали детям о том, что первобытным людям для общения и передачи мыслей свойственен был способ применения жестов, с помощью которых показывались и описывались определенные предметы, что способствовало коммуникации и взаимопониманию, т. е. то, что уже тогда было важно ассоциативно-образное мышление со специфическими приемами переработки и передачи информации. На занятиях по хореографии «при посредстве собственного тела», игровых приемов танца благоприятно осуществлялось развитие у обучающихся творческих способностей как условия формирования ассоциативно-образного мышления.

В качестве значимого приема использовался поиск ассоциативных связей. На первом этапе младшим школьникам давались практические творческие задания, имеющие общий характер. Дети с помощью хореографических движений «изображали» животных и одним или несколькими жестами заданную тему, например, «Хмурый день» – главное, чтоб это была индивидуальная передача ощущений хмурого дня и «изображаемого» животного. Благодаря им впоследствии создавались наиболее оригинальные хореографические композиции.

Интересными с точки зрения глубины переживаемых ощущений, их анализа, понимания и интерпретации представляются творческие задания на темы: «Радость» – «Печаль», «Жарко» – «Холодно», «Злой» – «Добрый» и др., которые предлагалось выполнить обучающимся. Вначале – эмоции контрастные, затем, соотношение эмоций – нюансное и другие ассоциативные цепочки (аналогичные, обобщенные, причинно-следственные и др.). Ассоциативные связи помогали детям создавать точные и выразительные жесты, движения, танцевальные фрагменты и впоследствии – участвовать вместе с балетмейстером в создании хореографических композиций, способствовавших вырабатыванию у обучающихся начальной школы наблюдательности, серьезного отношения к оттенкам эмоций и ощущений, которые вызывают у разных людей различное отношение.

Развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся начальной школы посредством импровизационного танца способствовало овладению навыками импровизации каждым танцором независимо от изучаемого хореографического жанра.

Даже в процессе разминки создавались новые спонтанные вариации движений, сохранялась непрерывность движений. В зависимости от сложности движений обучающимся предлагались творческие задания и упражнения.

Упражнение 1. «Воображаемый предмет перемещается по телу» (для более осознанного исследования собственных мышц, суставов и тела).

Упражнение 2. «Движение».

Упражнение 3. «Шар».

Упражнение 4. «Наблюдатель».

Упражнение 5. «Импровизация с предметом».

Упражнение 6. «Групповая импровизация» и др.

Поиск ассоциативных связей, объединение, синтез способствовали пониманию эстетической ценности импровизационного танца, творческой самореализации индивидуальности юного танцора, создающего хореографический образ, допускающий многозначность истолкования, отвечающий смысложизненным контекстам зрителя. В хореографической деятельности такие образы помогали донести до зрителя смысл заложенный постановщиком в его хореографическом произведении или смысл, заложенный исполнителем в танцевальной импровизации. Разнообразное сочетание элементов, входящих в занятие по хореографии, создавало простор фантазии обучающимся начальной школы, а восприятие и усвоение материала всех видов хореографической деятельности закреплялось в их душе; танцуя, сочиняя, играя, изображая, они иллюстрировали не чужой опыт, а выражали свои внутренние переживания.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Сущностные характеристики ассоциативно-образного мышления обучающихся как динамического образования личности характеризуются способностью к оперированию образами и ассоциативными цепочками, осуществляя с большей скоростью поиск решения проблемы; оригинальному, нестереотипному мышлению, установлению неожиданных связей между предметами; неожиданному обнаружению скрытых свойств предметов, важных для творческого процесса; целостному восприятию и моделированию, учитывающему разные точки зрения, которые могут стать теоретическим ориентиром для педагогов дополнительного образования на занятиях хореографии в создании условий для «творческой … деятельности», отраженной в требованиях ФГОС НОО.

Специфика развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на занятиях хореографии в учреждениях дополнительного образования состоит в том, что учреждения дополнительного образования обладают немалыми резервами по развитию творческих способностей детей начальной школы как условия формирования их ассоциативно-образного мышления; практические творческие задания на занятиях хореографии активизируют юных танцоров к поиску новых вдохновляющих ассоциаций, стимулирующих к конструированию новых хореографических образов, позволяющих выражать свои мысли и внутренние переживания в художественно-эстетической форме.

Занятия по хореографии, способствующие развитию ассоциативно-образного мышления обучающихся начальной школы посредством импровизационного танца, включали разнообразное сочетание элементов, создавали простор фантазии обучающимся начальной школы, а восприятие и усвоение материала всех видов хореографической деятельности закреплялось в их душе; танцуя, сочиняя, играя, изображая, они иллюстрировали не чужой опыт, а выражали свои внутренние переживания.

Таким образом, поставленная цель по выявлению особенностей развития ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца была успешна решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению особенностей ассоциативно-образного мышления обучающихся других возрастных периодов, а также в других образовательных условиях, что, несомненно, составит не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: ПРАИМ-ЕВРОЗНАК, 2006.
2. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1967.
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ от 31 мая 2021, № 286. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
4. Филлипова Г.С. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов. *Образование и наука*. Серия: Культурологические исследования. 2009; № 5 (62): 105 – 110.
5. *Encyclopædia Britannica*. 1911; Vol. 13. Available at: https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclopædia_Britannica/Hartley,_David

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: PRAIM-EVROZNAK, 2006.

2. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz ot 31 maya 2021, № 286. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
4. Fillipova G.S. Razvitie associativno-obraznogo myshleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. Seriya: Kul'turologicheskie issledovaniya. 2009; № 5 (62): 105 – 110.
5. *Encyclopædia Britannica*. 1911; Vol. 13. Available at: https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclopædia_Britannica/Hartley,_David

Статья поступила в редакцию 05.04.22

УДК 37.0 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-95-97

Trenogin V.V., *adjunct, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: trenoginvv@gmail.com*
Fedak E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department No. 19 (Pedagogy), Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Press7vu@gmail.ru*

ESSENCE, STRUCTURAL COMPONENTS AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS OF CADEST CLASSES OF THE ROSGUARD. In the article, the authors consider the basics, structural components and content of the pedagogical support for the military professional orientation of students of the cadet classes of the Russian Guard. The reform of Rosgvardia has closely affected pre-university education, which is trained in cadet corps designed to ensure the full preparation of pupils for the continuation of military education. And, one of the key tasks implemented by pre-university educational organizations of Rosgvardia is the formation of the foundations for a conscious choice of profession, obtaining special knowledge by students. The paper discloses and justified a concept of "military-professional orientation", directions of military- professional orientation of students of cadet corps of Rosgvardiya, objective factors influencing the formation of higher education of students of cadet corps, goals, objectives and forms of pedagogical support of higher education of students of cadet corps of Rosgvardiya.

Key words: **pedagogical support, military-professional orientation, essence, students of cadet classes, skills and abilities, formation.**

В.В. Треногин, *адъюнкт, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, E-mail: trenoginvv@gmail.com*
Е.И. Федак, *канд. пед. наук, доц., проф., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Press7vu@gmail.ru*

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ РОСГВАРДИИ

В данной статье авторами рассматривается сущность, структурные компоненты и содержание педагогического обеспечения военно-профессиональной ориентации учащихся кадетских классов Росгвардии. Реформирование Росгвардии тесным образом коснулось и довузовского образования, осуществляемого в кадетских корпусах, призванных обеспечить полную подготовку воспитанников к продолжению военного образования. И одной из ключевых задач, реализуемых довузовскими образовательными организациями Росгвардии, является формирование основ для осознанного выбора профессии, получение специальных знаний учащимися. Также раскрыты, рассмотрены и обоснованы понятие военно-профессиональной ориентации; направления военно-профессиональной ориентации учащихся кадетских классов Росгвардии; объективные факторы, влияющие на формирование ВПО учащихся кадетских корпусов; цели, задачи и формы педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии.

Ключевые слова: **педагогическое обеспечение, военно-профессиональная ориентация, сущность, учащиеся кадетских классов, умения и навыки, формирование.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что формирование военнослужащих войск национальной гвардии, способных к началу военно-профессиональной деятельности, – одна из актуальных задач, ежедневно стоящих перед системой военного образования. В современных условиях кадетское образование представляет собой массовый феномен. В настоящее время кадетами числятся более 200 тысяч детей, из которых, 1/5 обучается в кадетских корпусах.

Одной из задач воспитания кадетов Росгвардии является формирование военно-профессиональной ориентации (ВПО – далее по тексту), которая представляет собой личностное образование, включающее потребности, мотивы, интересы, жизненные приоритеты, проявляемые как должное отношение к военной профессии. Таким образом, на сегодняшний день актуальной задачей в условиях интенсивного масштабирования кадетских классов Росгвардии является теоретическое обоснование и анализ проблемы педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии. При этом педагогическое обеспечение в кадетских классах опирается на общие подходы к формированию военно-профессиональной ориентации и воспитания молодёжи на основе военных традиций в целом [1–13].

Цель данной статьи – изучение сущности и обоснование педагогического обеспечения военно-профессиональной ориентации учащихся кадетских классов Росгвардии.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

– раскрыть понятие военно-профессиональной ориентации;

– рассмотреть направления военно-профессиональной ориентации учащихся кадетских классов Росгвардии;

– определить объективные факторы, влияющие на формирование ВПО учащихся кадетских корпусов;

– определить цели, задачи и формы педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в выявлении и предложении цели, задач и форм педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии.

Теоретическая значимость статьи отражается в разработке комплекса задач педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии.

Практическая значимость исследования состоит в педагогической разработке комплекса педагогических задач, которые должны в образовательном процессе военного образования сохранять и усиливать у учащихся желание и необходимость в личностно-профессиональном развитии через совокупность методов педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии.

На сегодняшний день реформирование Росгвардии тесным образом коснулось и довузовского образования, осуществляемого в кадетских корпусах, призванных обеспечить полную подготовку воспитанников к продолжению военного образования. И одной из ключевых задач, реализуемых довузовскими образовательными организациями Росгвардии, является формирование основ для осознанного выбора профессии, получение специальных знаний учащимися.

Военно-профессиональная ориентация представляет собой личностное образование, включающее потребности, мотивы, интересы, жизненные приоритеты, проявляемые как должное отношение к военной профессии [6].

По мнению В.В. Завальнюк [7], ВПО является важнейшим механизмом, обеспечивающим успешность комплектования обучающихся кадетских классов Росгвардии.

А.П. Мурачев рассматривает ВПО как обусловленный фактор формирования готовности к военной службе и определяет ее как социально важную деятельность государственных организаций по оптимизации процесса профессионализации с целью формирования у воспитанников и поддержания у них высокого уровня готовности к службе. Тем самым военно-профессиональная ориентация представляет собой систему социальных, психолого-педагогических мероприятий и ориентирована на усвоение и развитие у кадетов готовности к сознательному выбору профессии. На данных мероприятиях особое внимание уделяется обучению воспитанников содержанию основных положений Военной доктрины, а также содержанию законов и других правовых актов в области военной службы. Направления ВПО определяются приказами МО РФ № 25–2000 г., № 205-2002 г., Уставом учреждений, Концепцией развития образовательной системы. ВПО обучающихся кадетских классов направлена на:

– формирование уровня выбора специальности, цели обучающихся – стать офицером;

– определение способностей, уровня выявления важных профессиональных качеств;

– адаптации обучающихся и их самоопределение в образовательном процессе;

– планирование и реализацию мероприятий ВПО.

Процесс принятия ВПО обучающихся кадетских классов Росгвардии имеет свои особенности [10]: оценки правильности выбора военной службы, а также связь принятого решения профессии с престижностью профессии. Под готовностью кадета к выбору профессии следует понимать сформированность интересов выбора профессии, соответствие личностно-психологических качеств, необходимых для военнослужащего Росгвардии, а также стремление овладеть профессиональными знаниями и навыками. Профессиональный выбор определяется как «разрешение противоречий между желаниями и внешней социальной ситуацией, определяющей возможности осуществления данных предпочтений».

При исследовании мотивации обучающихся кадетских классов Росгвардии выявлены основные объективные факторы [9]:

– гуманность образования и престижность профессии, а также уровень социальной защищенности офицеров, включая их близких родственников;

– забота государства об оснащённости и о боевой готовности;

– условия профессиональной деятельности, военного быта и досуга;

– факторы, формирующие социальную микросреду, и личностные факторы;

– интерес и мотивация к сфере воинской службы, а также удовлетворённость элементами военной службы;

– деятельность по самореализации и самообразованию, влияющая на профессиональные ориентации кадетов.

Как показывает практика, вышеуказанные факторы влияют на формирование ВПО обучающихся кадетских классов под воздействием профессиональной деятельности. При этом следует отметить, что в основе педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии лежит формирование условий для потребностей и интересов кадетов [2]. Следует отметить, что важным условием организации педагогического обеспечения ВПО учащихся является применение опыта развития военного образования, накопленного веками.

Успешность решения задач ВПО обучающихся кадетских классов Росгвардии зависит не только от наличия у кадетов правильного представления о службе в войсках национальной гвардии [5], но и от умения педагогов и командиров правильно определить психологические особенности воспитанников [8]. Управление принятым решением в отношении профессии осуществляется непосредственно через процесс профессионального осознания, который напрямую обусловлен мотивацией и склонностями обучающихся, его самооценкой, интересами и приоритетными ориентациями, психологическими установками, а также уровнем развития личностных и волевых качеств.

Задачей педагога кадетских классов Росгвардии при этом является формирование и развитие навыков и умений, а также качеств у кадетов, необходимых для осуществления дальнейшей военной профессии, где целью ВПО обучающихся кадетских классов является обеспечение роста профессиональных качеств и помощь обучающимся самореализоваться в военной профессии [1].

Педагогам кадетских классов Росгвардии для достижения цели педагогического обеспечения профессиональной ориентации следует придерживаться реализации задач следующего характера:

– взаимодействовать с подразделениями Росгвардии, а также согласовывать проведения мероприятий с подразделениями;

– модернизировать методы и средства ВПО учащихся, создавать все условия, чтобы обучающиеся имели возможность осознать все особенности несения службы.

Формами педагогического обеспечения ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии являются:

– занятия по военной подготовке и мероприятия по военно-профессиональному просвещению;

– применение в процессе обучения упражнений военно-прикладной направленности;

– консультации по профессиональной направленности;

– ознакомление с профессией;

– проведение встреч с кадетами-выпускниками, офицерами и ветеранами ВОВ;

– посещение музеев, воинских подразделений;

– знакомство с жизнью, службой военнослужащих, офицеров.

Педагогическое обеспечение ВПО заключается, прежде всего, в ознакомлении кадетов со специальностью и организацией образовательного и воспитательного процессов [4]. В педагогическом обеспечении ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии должное внимание должно отводиться, прежде всего, традиционным мероприятиям и внеурочной деятельности, которая должна в себя включать тематические классные часы, встречи с ветеранами и офицерами; классные часы и олимпиады; спортивные занятия, соревнования, спартакиады; кружки эстетического цикла, библиотечные часы, встречи с творческими коллективами. Стоит также отметить, что для самореализации учащихся необходимы совместные усилия педагогов, педагогов-психологов и воспитателей [3].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что эффективность педагогического обеспечения по формированию ВПО учащихся кадетских классов Росгвардии заключается в достижении цели – формировании готовности к поступлению в высшие военно-учебные заведения, а также развитии у воспитанников стремления к выполнению служебного долга и готовности приносить пользу государству и обществу.

Библиографический список

1. Асриев А.Ю. Задачи и формы военно-профессиональной ориентации в кадетских корпусах. *Эффективность образования в условиях его модернизации*: материалы Международной научнопрактической конференции: в 3 ч. Новосибирск: НИПКиПРО, 2005; Ч. 1: 32.
2. Гаджиева П.Д., Сефикурбанов К.С. Возможности социального проектирования в гражданско-правовом воспитании студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 65 – 67.
3. Головаха Е.И. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наукова думка, 1988.
4. *Дополнительное образование детей*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000.
5. Егоров Л.Г. *Социальная адаптация молодежи в социалистических воинских коллективах (Социологический анализ)*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва: ВПА, 1975.
6. Железняк Л.Ф. Методика изучения ВПО офицеров. *Военная мысль*. 1970; № 6:70 – 77.
7. Завальнюк В.В. *Военно-профессиональная ориентация молодежи на кадровую службу в армии: на примере курсантов военных ВУЗов г. Москвы*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва: СТИ МГУС, 2002.
8. Зайцев В.А. *Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в военном вузе*. Воронеж, 2009: 8 – 9.
9. Коняхина Ю.С. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов вуза. *Социальная политика и социология*. 2009; № 6, Ч. 1: 393.
10. Гусев И.Т., Калашников Н.П., Качалов А.В. и др. *Профессиональная ориентация молодежи и организация приема в высшие учебные заведения*. Москва: Высшая школа, 1982.
11. Алёхин И.А., Федак Е.И., Фередин Д.А. Формирование морально-политической и психологической готовности военнослужащих. *Морской сборник*. 2021; № 4 (2089): 64 – 67.
12. Алёхин И.А., Федак Е.И., Кузнецов А.С. Актуальные проблемы современной системы военно-политического образования. *Военная мысль*. 2021; № 5: 112 – 121.
13. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В., Ибрагимов М.А. Гражданско-правовое воспитание учащейся молодежи средствами молодежного самоуправления. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 198 – 200.

References

1. Asriev A.Yu. Zadachi i formy voenno-professional'noj orientacii v kadetskih korpusah. *`Effektivnost' obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoj konferencii: v 3 ch. Novosibirsk: NIPKiPRO, 2005; Ch. 1: 32.
2. Gadzhieva P.D., Sefikurbanov K.S. Vozmozhnosti social'nogo proektirovaniya v grazhdansko-pravovom vospitanii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 65 – 67.
3. Golovaha E.I. *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi*. Kiev: Naukova dumka, 1988.
4. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «VLADOS», 2000.
5. Egorov L.G. *Social'naya adaptaciya molodezhi v socialisticheskih voinskih kollektivah (Sociologicheskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva: VPA, 1975.
6. Zheleznyak L.F. Metodika izucheniya VPO oficerov. *Voennaya mysl'*. 1970; № 6:70 – 77.
7. Zaval'nyuk V.V. *Voenno-professional'naya orientaciya molodezhi na kadrovuyu sluzhbu v armii: na primere kursantov voennyh VUZov g. Moskvy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva: STI MGUS, 2002.
8. Zajcev V.A. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie voennosluzhaschih v voennom vuze*. Voronezh, 2009: 8 – 9.
9. Konyahina Yu.S. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov vuza. *Social'naya politika i sociologiya*. 2009; № 6, Ch. 1: 393.

10. Gusev I.T., Kalashnikov N.P., Kachalov A.V. i dr. *Professional'naya orientaciya molodezhi i organizaciya priema v vysshie uchebnye zavedeniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
11. Alehin I.A., Fedak E.I., Feredin D.A. Formirovanie moral'no-politicheskoj i psihologicheskoj gotovnosti voennosluzhaschih. *Morskoj sbornik*. 2021; № 4 (2089): 64 – 67.
12. Alehin I.A., Fedak E.I., Kuznecov A.S. Aktual'nye problemy sovremennoj sistemy voenno-politicheskogo obrazovaniya. *Voennaya mysl'*. 2021; № 5: 112 – 121.
13. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V., Ibragimov M.A. Grazhdansko-pravovoe vospitanie uchaschejsya molodezhi sredstvami molodezhnogo samoupravleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 198 – 200.

Статья поступила в реакцию 20.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-97-99

***Romanova E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia); Vladimir Law Institute of the Federal Penal Service of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: toromelena@mail.ru*

THE POTENTIAL OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING PROFESSIONAL TRANSLATION. The article discusses didactic possibilities of using information and communication technologies for teaching translation in a changing educational environment. The training objectives are defined in terms of the formation of linguistic and ICT skills, as well as the professional skills of students studying translation. An assessment is made of the methodological potential of ICT tools, such as online quizzes, chats, wikis, forums, glossaries, seminars, used not only for actual, but also for procedural learning. These tools have been proven to overcome temporal and spatial barriers while maintaining a personalized approach. The conclusion is made about the need to rethink the existing models of education, integration of electronic tools and collaborative learning not only as a means, but also as a goal of training translators. Promising directions for the development of interactive materials for translation pedagogy are proposed.

Key words: **virtual educational environment, blended learning, didactic changes, management tools, research skills, personalized approach.**

***Е.Н. Романова**, канд. пед. наук, доц., Владимирский государственный университет, Владимирский юридический институт, г. Владимир, E-mail: toromelena@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье рассматриваются дидактические возможности использования информационных и коммуникативных технологий для обучения переводу в условиях изменяющейся образовательной среды. Определены цели подготовки студентов, обучающихся переводу, в плане формирования их лингвистических, профессиональных и ИКТ-навыков. Дана оценка методического потенциала инструментов ИКТ, таких как онлайн-викторины, чаты, вики, форумы, глоссарии, семинары, используемых не только для фактического, но и для процедурного обучения. Доказано, что эти инструменты позволяют преодолевать временные и пространственные барьеры, сохраняя при этом персонализированный подход. Сделан вывод о необходимости переосмысления существующих моделей обучения, интеграции электронных инструментов и совместного обучения не только как средства, но и как цели в обучении переводчиков. Предложены перспективные направления разработки интерактивных материалов переводческой педагогики.

Ключевые слова: **виртуальная образовательная среда, смешанное обучение, дидактические изменения, инструменты управления, исследовательские навыки, персонализированный подход.**

Внедрение электронных средств коммуникации в учебный процесс требует изучения и развития возможностей виртуальной образовательной среды, в том числе и в обучении переводу. Актуальность статьи обусловлена важностью исследования возможностей информационных и коммуникационных технологий в обучении переводу для дальнейшего развития методов преподавания в новых, динамичных условиях обучения. Одной из причин трудностей в использовании электронных инструментов является недостаток знаний у преподавателей о том, как объединить с ними свою методологию и применить общие педагогические принципы к обучению переводу [1].

Целью данного исследования является выявление и описание методического потенциала виртуальной образовательной среды, используемой в обучении переводчиков.

Достижение этой цели требует решения ряда задач, среди которых проблемы целесообразности применяемых и предлагаемых методов обучения, учет условий обучения, роли студента и преподавателя в этом процессе. Среди нерешенных проблем остаются координация целенаправленных учебных программ и их оценка.

Научная новизна определяется спецификой современных подходов в образовании, а именно – в обосновании применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обучения, которые являются значимым инструментом в повышении качества образования и мотивации студентов к овладению профессиональными навыками перевода.

Теоретическая значимость исследования обоснована необходимостью выявления новых методов обучения, использующих как очные занятия, так и электронное обучение. В практическом плане значимым является определение и описание возможностей применения методов, объединяющих преимущества обоих форм обучения.

Несомненно, качество обучения заключается не только в простом использовании ресурсов Интернета, возможностей электронной почты и социальных сетей. Новизна информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) часто приводит к их ошибочному использованию. Например, предложение традиционных учебных материалов в Интернете без их адаптации к новым условиям изменяет лишь среду обучения и не использует преимущества технологии. Это значит, что большинству преподавателей требуется как обучение ИКТ, так и дидактическим изменениям, которые они вызывают. Кроме того, необходимо разработать новые стратегии взаимодействия преподавателя и студента. Конечно, для эффективного использования новых технологий необходимы дополнительные усилия, что предполагает выделение большего количества времени на подготовку к занятиям и сознательное планирование коммуникативных процессов с использованием различных средств и каналов.

В области письменного и устного перевода методология обучения является общей для всех предметов перевода и преследует цели формирования определенных навыков или подкомпетенций, которые студенты должны приобрести, чтобы переводить профессионально. В этом контексте ИКТ имеют большие преимущества, такие как возможность планирования действий для асинхронной работы и без зависимости от конкретного местоположения. Таким образом, очное обучение можно сочетать с дистанционным или открытым, превращая его в смешанное обучение. Еще одним моментом является возможность адаптировать процесс преподавания/обучения к индивидуальным потребностям каждого студента. Если студенты несут ответственность за то, что они изучают, им легче себя контролировать и получать интересующие их результаты и данные. Они становятся активными конструкторами своих знаний [2]. Применительно к обучению переводу мы должны с большей точностью воспроизводить знания, подкомпетенции и навыки, чтобы иметь возможность впоследствии решить, как использовать виртуальную среду обучения в качестве поддержки для преподавания и обучения.

Теоретики перевода еще не пришли к общему фиксированному «каталогу» подкомпетенций и навыков, из которых складывается переводческая компетенция [3]. Однако практика и опыт преподавания перевода показывает нам, что знания о правильном декодировании исходного текста и идиоматическом кодировании в текст перевода, то есть знания о языке, понимание культурных особенностей, а также правильное использование инструментов управления терминологией и исследовательские навыки необходимы для гарантии качества конечного продукта. Следовательно, мы можем различать фактическое и инструментальное знание.

Совершенное знание использования ИКТ считается все более и более важным для профессии переводчика. Некоторые авторы считают, что эффективность построения упражнений переводчика на текстовых критериях сомнительна, поскольку не существует текстовой типологии, которая была бы принята всеми преподавателями-переводчиками. Более общие специализации, такие как исследовательские навыки, управление терминологией и знакомство с электронными источниками информации, будут полезнее [4]. Мы должны помнить о реальности, поскольку предполагаемых и необходимых языковых и культурных знаний студентам часто не хватает. Речь идет и о том, чтобы помочь им овладеть знаниями, которые помогут справляться с повседневными проблемами, такими как объем текста, графики и сроки, а также понимание специализированных тек-

стов. По мере возможности следует имитировать реальные жизненные ситуации переводчиков, используя аутентичные тексты, позволяя студентам работать в группах и побуждая их использовать инструменты ИКТ.

Так называемое смешанное обучение (b-learning) представляет собой методологию обучения, использующую как очные занятия, так и электронное обучение, и пытается объединить преимущества обоих. По сути, это сокращает разрыв между традиционными и электронными методами обучения. Хотя иногда дистанционное обучение внедряется из-за финансовых и иных проблем, связанных с полным переходом на электронное обучение, и часто это может быть вопросом педагогического качества. Смешанное обучение позволяет преподавателям взять на себя новую роль наставника, не исключая личные отношения, лицом к лицу. Таким образом, учитываются потребности студентов, чей стиль обучения является социальным, так и тех, кто предпочитает аудиальную, визуальную, кинестетическую или метакогнитивную модальность.

Большинство материалов, предлагаемых в виртуальном образовательном пространстве, могут сочетать информацию в различных кодах, таких как традиционный линейный текст с гипертекстом. Он может включать в себя мультимедиа, такие как звуковые и видеофайлы, ссылки на другие типы текста и т. д. Это позволяет пользователям выбирать переменный порядок и последовательность чтения, а также переключаться между текстами и материалами, которые представляют разную информацию и смыслы. Размещение таких материалов на разных компьютерах в сети увеличивает их образовательный потенциал.

Чтобы построить адекватные упражнения и выбрать наиболее подходящие техники, необходимо четко определить цели курса в плане отработки лингвистических и ИКТ-навыков, а также профессиональных навыков у студентов, обучающихся переводу. Такими целями могут быть следующие:

– углубление лингвистических знаний,
– расширение культурных знаний,
– совершенствование методов исследования, особенно технологических,
– практика использования приемов перевода,
– владение терминологией,
– контроль качества перевода,
– изучение профессиональных аспектов перевода, таких как работа в условиях дефицита времени, стрессоустойчивость, контакт с клиентами,
– управление переводческими проектами и умение работать в команде,
– усиление автономии студентов, направлении на самостоятельное обучение на протяжении всей жизни.

Использование аутентичных текстов из Интернета или специально составленных текстов для переводческих заданий, а также вспомогательных материалов, таких как параллельные тексты, справочная информация, библиография, специализированные веб-сайты и глоссарии, является обычной практикой для работы с языковым материалом и формированием ИКТ-навыков. В данной статье мы более подробно рассматриваем те инструменты, которые используются не только для фактического, но и для процедурного обучения. К ним мы относим вопросники/викторины (quizzes), чаты, вики, форумы, глоссарии, семинары/рабочие группы.

Обычно считается, что вопросники/викторины с закрытыми или открытыми ответами используются только для проверки усвоения знаний. Но они могут быть полезными и для повышения языковых навыков. Например, для выбора предложенных вариантов студенты должны пересмотреть текстовые фрагменты ошибочного перевода, сравнив его с исходным текстом. Фрагменты могут быть непрерывными частями одного текста, но представлены как рабочий интерфейс памяти переводов. Следовательно, ошибки должны быть четко идентифицированы как лингвистические и/или культурные, и должен быть предложен набор типовых решений для каждого предложения или абзаца. Сложность упражнения может быть повышена путем акцентирования внимания на стилистических или грамматических аспектах, изучаемых на курсах высокого уровня. Поскольку студентам может быть предоставлена возможность сделать несколько попыток, этот тип упражнений подходит для самостоятельной подготовки. Должна быть также предусмотрена возможность автоматического сравнения неправильных решений студента с правильными. Вариантом этого упражнения может быть предложение различных альтернативных переводов, из которых учащиеся должны выбрать вариант, который они считают лучшим. В этом случае основное внимание уделяется навыку критического взгляда на исправление и пересмотр целевых текстов. Все эти предлагаемые действия также могут быть разработаны с учетом временных ограничений путем настройки параметров, обучения учащихся борьбе со стрессом и работе в условиях дефицита времени.

Чат – это синхронный инструмент, с помощью которого может происходить общение между людьми, находящимися в разных местах. Обычно он используется как виртуальный форум, но поскольку чат позволяет сохранять разговоры участников, он может иметь совершенно другое применение. Так, например, группы, состоящие не более чем из пяти студентов, переводят короткий текст, но каждый участник общается с остальной группой через утилиту чата и объясняет выбор своего решения или предлагает исследовать текст в плане терминологии. Таким образом, студенты вынуждены тщательно обдумывать и осознавать различные этапы процесса перевода. Кроме того, преподаватели могут наблюдать за процессом перевода, допуская, что его результат будет до определенного момента искажен, так как у студентов нет такого уровня спонтанности, как при обычном процессе перевода. Преподаватель может быть участником чата для осуществления обратной связи или подачи новой идеи [5].

Вики – это общие рабочие пространства, похожие на веб-страницы, где несколько человек могут писать и переписывать один и тот же текст. Вики-концепция уже широко известна благодаря Википедии. Особенность этого инструмента в том, что старые версии вики сохраняются, и при желании их можно восстановить. Вики успешно используются в учебных проектах с чатом, когда группы студентов обсуждают переводческие решения, решают проблемы посредством общения в чате и затем записывают последующие варианты на вики. Таким образом, преподаватели могут отслеживать процессы перевода каждой группы, что очень важно для исследования решения проблем в переводе. Вики и чат работают как дополнительные информационные инструменты. Студенты могут узнать об особенностях процесса перевода в целом и собственного процесса в частности. Они могут впоследствии прочитать не только вики и чат-дебаты, в которых они принимали участие, но и других участников подобного проекта.

Еще один способ использовать вики на уроках перевода – это электронное портфолио [6]. В качестве инструмента оценки для преподавателей и самооценки для учащихся он все больше и больше используется в процессе преподавания/обучения. Этот цифровой ресурс дает образцы личного развития в заданной области, такой как постепенное достижение одной или нескольких целей обучения, в качестве инструмента оценки, в виде биографических данных и многого другого. Студенты могут легко прикреплять документы всех форматов (текстовые, звуковые, графические, и видеофайлы и т. д.) из своей работы. Таким образом, они могут выбрать то, что они хотят оценить и/или считают лучшим образцом своей работы. Примером может служить вики с лучшими переводами студентов, терминологическими и исследовательскими работами и их самооценкой. Преподаватели могут предлагать переводы для публикации в соответствии с критериями профессионального качества.

Преимущества портфолио заключается в том, что студенты становятся более уверенными в себе и мотивированными, поскольку они наблюдают за своим прогрессом и оценивают свою способность к хорошей работе. В то же время студенты знакомятся с инструментом, который они могут использовать для отражения своего прогресса в обучении на протяжении всей жизни.

В качестве учебных инструментов помимо чатов успешно используются форумы. Для облегчения взаимодействия и дебатов преподаватели берут на себя роль председателей и мотиваторов. По сути, это инструмент, связанный с социальными взаимодействиями и отношениями. Именно поэтому его часто используют как элемент совместного обучения. Обучение переводчиков в форуме может развиваться несколькими способами. Преподаватели могут раздать исходный текст, где уже отмечены проблемы, или текст с несовершенным переводом, который нужно исправить. В другом варианте студенты исправляют работу друг друга. В отличие от чата, при работе с форумом у студентов гораздо больше времени для решения проблем с предложенным переводом, что делает возможным лучше отразить их вклад в решение предложенных проблем.

Целью такого инструмента, как глоссарий, является создание списка эквивалентностей и/или определений, который работает как словарь. Преподаватель может настроить параметры так, чтобы определенные термины были отмечены гиперссылками, ведущими к записи глоссария, где бы термин ни появлялся в текстах, используемых в виртуальном кампусе. Требования к статьям глоссария зависят от решения преподавателя. Они могут включать такие источники, как словари, корпусы и веб-сайты, грамматику и другую лингвистическую информацию, визуализирующие рисунки и многое другое. Глоссарий обеспечивает качество перевода, поскольку он стандартизирует терминологию и делает ее однородной.

Семинар – это деятельность, которая позволяет выполнять большое количество разнообразных групповых заданий. Эта командная работа может имитировать аутентичный проектный перевод, например, в виртуальной переводческой компании. Участники семинара выполняют различные задачи, такие как предварительное тематическое и терминологическое исследование текстов, проверка лингвистической и содержательной точности, терминологии. Для отправки задания на платформу должен быть установлен крайний срок. После этого группы могут обсудить возникшие проблемы, объяснить, почему они выбрали то или иное решение и т. д. На протяжении всего процесса преподаватель должен быть доступен для студентов и давать им советы. Как только переводы и обоснования будут отправлены на платформу, каждая группа проголосует за лучшее решение с наиболее адекватной аргументацией. Оценка переводов коллег может быть включена в качестве элемента для построения итоговой оценки.

Вместо заданий по переводу можно разнообразить это упражнение, например, попросив создать общую терминологическую базу данных или построить сопоставимые и параллельные корпуса, связанные с исходным текстом, который необходимо перевести.

В заключение мы можем утверждать, что рассмотрение указанных проблем использования виртуальной образовательной среды позволило нам сделать ряд выводов. Наши примеры и предложения показали, как можно больше вовлечь студентов в их собственный процесс преподавания и обучения и помочь преподавателям самим создавать задания, интегрируя их в упражнения с помощью инструментов виртуальной платформы, такой как Moodle.

Использование ИКТ позволяет преодолевать временные и пространственные барьеры, разрабатывать новые методы и инструменты обучения, сохраняя при этом персонализированный подход. Однако использование новых технологий должно быть изучено и освоено в первую очередь не только преподавателями, но и студентами, прежде чем их можно будет применять правильно и с пользой для всех. Поэтому им необходимы технические и педагогические консультации, которые должны быть организованы самой образовательной организацией.

Смена традиционных ролей – процесс непростой, потому что он требует изменения мышления, осознания студентами своей ответственности в получении необходимых знаний, которые больше не предоставляются им в удобной и компактной форме преподавателем, они должны построить собственный процесс обучения. Преподаватели также должны признать свою новую роль, осознать, что происходит их переход от информационных фасилитаторов к наставникам. Эти изменения не всегда даются легко и требуют для адаптации времени и терпения. С другой стороны, виртуальная обучающая среда диктует необходимость инвестиций в персонал и оборудование, а также в техническое обслуживание и обучение, что не всегда рассматривается или решается удовлетворительным образом на институциональном уровне.

К вышеупомянутым трудностям следует добавить то, что многие студенты не хотят или не готовы работать в команде. Это связано с различными предпочтениями стратегий обучения, с отсутствием компетенций межличностных отношений, а также с отказом делиться своими успехами с другими членами группы или страдать от последствий неудач других.

Растущая важность электронных коммуникаций и инструментов для переводчиков, а также командной работы и социальных способностей должна привести к переосмыслению наших моделей обучения, интеграции электронных инструментов и совместного обучения не только как средства, но и как цели в обучении переводчиков.

Значительный сдвиг к визуальной культуре обучения должен привести к тому, что переводческая педагогика будет включать больше визуальных ресурсов, таких как видеоконференции и потоковое видео. Перспективной является разработка адекватных обучающих игр и хороших симуляций, которые могли бы приблизить профессиональную среду и ситуации к студентам.

Библиографический список

1. Корнеева Л.И. *Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе*: монография. Екатеринбург: Издательство УрФУ, 2016.
2. Никищихина Т.Я. Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения профессиональной мотивации специалистов сферы перевода и переводоведения. *Знание. Понимание. Умение*. 2012; № 1: 171 – 175.
3. Гребенщикова А.В. Теоретико-педагогические предпосылки развития проблемы формирования информационной компетентности переводчиков в системе непрерывного профессионального образования. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2012; № 6: 15 – 23.
4. Калинин А.Ю. Информационно-коммуникационный технологии в обучении устному переводу: компьютерные средства и мультимедиа-контент. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017; № 2: 131 – 139.
5. Praet S., Verhelst B. Teaching Translation Theory and Practice. Journal of Classics Teaching. 2020; № 21 (42): 31 – 35.
6. Гордеева Н.Г. *Формирование технологической компетентности у будущих лингвистов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2011.

References

1. Korneeva L.I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki lingvistov-perevodchikov v vuze*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrFU, 2016.
2. Nikischihina T.Ya. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii kak sredstvo povysheniya professional'noj motivacii specialistov sfery perevoda i perevodovedeniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2012; № 1: 171 – 175.
3. Grebenschikova A.V. Teoretiko-pedagogicheskie predposylki razvitiya problemy formirovaniya informacionnoj kompetentnosti perevodchikov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Chelyabinsk, 2012; № 6: 15 – 23.
4. Kalinin A.Yu. Informacionno-kommunikacionnyj tehnologii v obuchenii ustnomu perevodu: komp'yuternye sredstva i mul'timedia-kontent. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2017; № 2: 131 – 139.
5. Praet S., Verhelst B. Teaching Translation Theory and Practice. Journal of Classics Teaching. 2020; № 21 (42): 31 – 35.
6. Gordeeva N.G. *Formirovanie tehnologicheskoj kompetentnosti u buduschih lingvistov-perevodchikov v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.04.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-99-104

Guz N.A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Docent, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NAGuz@fa.ru*

THE DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL TRENDS AND ANTI-TRENDS. The article analyzes the impact of globalization and technological development of society on research, education, organization and technology of the educational process. Pedagogical priorities of digitalization of education, such as combining the efforts of scientists and practitioners for a comprehensive analysis and interdisciplinary solution of modern problems of digital educational space and pedagogical principles of digitalization of education are defined. The objective of the study is not only to outline the existing trends in higher education in terms of digitalization, but also to foresee the possibility of forming anti- or counter-trends. The main methods of research are analysis, systematization and modeling. The author uses them to identify six promising trends, which are interdependent. The article reveals the actual potential of such educational element as digital footprint and the possibility of building individual educational trajectories on its basis. This study provides important information to relevant stakeholders, such as the Ministry of Science and Higher Education and universities, on how to treat the trends that have emerged in higher education under the influence of digitalization, to follow them or to focus on the strengths of basic science.

Key words: **higher education, Massive Open Online Courses / MOOCs, blockchain technology, digitalization, education customization, educational data engineering, "digital footprint", individual educational trajectory.**

Н.А. Гузь, *канд. экон. наук, доц., ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: NAGuz@fa.ru*

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И АНТИТРЕНДЫ

В статье анализируется влияние глобализации и технологического развития общества на исследования, образование, организацию и технологию образовательного процесса. Определены педагогические приоритеты цифровизации образования, такие как объединение усилий ученых и практиков для комплексного анализа и междисциплинарного решения современных проблем цифрового образовательного пространства и педагогические принципы цифровизации образования. Цель исследования состоит не только в том, чтобы обозначить существующие тренды в высшем образовании с точки зрения цифровизации, но и предвидеть вероятность формирования анти- или контртрендов. Основными методами исследования являются: анализ, систематизация и моделирование. На их основе автор выделяет шесть перспективных трендов, которые являются взаимозависимыми. Научная новизна: в статье также раскрывается фактический потенциал такого образовательного элемента, как цифровой след, и возможности построения индивидуальных образовательных траекторий на его основе. Практическая значимость: настоящее исследование предоставляет важную инфор-

мацию соответствующим заинтересованным сторонам, таким как Министерство науки и высшего образования, университетам, относительно того, как относиться к трендам, сформировавшимся в высшем образовании под влиянием цифровизации, следовать им или сосредоточиться на сильных сторонах фундаментальной науки.

Ключевые слова: **высшее образование, массовые открытые онлайн-курсы, технология блокчейн, цифровизация, кастомизация образования, образовательный дата-инжиниринг, «цифровой след», индивидуальная образовательная траектория.**

Introduction

The priority directions of the world market of online education are: mobile learning; corporate training (B2B and B2C education); soft skills training.

These skills will determine the main trends in the development of the labor market, human, society and culture.

According to J'son & Partners analytical research [1; 2], the most relevant segment of online education in Russia is skills development, due to the fact that [3] the requirements for professions are constantly increasing. For example, the Internet of Things is becoming a highly sought-after area of potential employment today. Public educational organizations need to adapt to the digital demands of the labor market.

Before discussing digital trends in higher education [4], we should mention general trends in education. Currently, higher education is a process of teaching and academic leadership, but soon there will be a shift from direct instruction to mentoring and then to research coordination. Common trends in education can also be considered: increasing its inclusiveness; individualization of education; "shortening" of educational trajectories (offering educational solutions in a compact form); possibility for a student to master several modules (macro-courses) at once; application of interdisciplinary approaches to learning, development of interdisciplinary cooperation in the design and implementation of relevant educational programs.

Digital trends in higher education [5] include: application of virtual reality technology in addition to the existing distance technologies; transition from hard skills to soft skills, which involve the development of creativity, the desire to develop, and the ability to organize themselves (especially for students of technical specialties); elimination of the barriers in the related fields of knowledge (economics and law, etc.) on the basis of digitalization; application of online technologies in the educational process, allowing "individualization" of students' learning trajectories, especially for people with disabilities; penetration of online education elements into the traditional system (offline) of education [6].

For example, the use of Skyeng educational environment for English language teaching by universities.

Digitalization of education today is built on the principles of creative thinking, imagination, and the desire to develop. The task of higher education is to promote the development of creative skills, which today is more important than formal knowledge. The task of the teacher (tutor/mentor) is to give the student an impetus for development.

The digitalization of the education process affects, among other things, the organizational aspects of the university: improving the efficiency of research management; automation of management processes in the university; application of distributed registry technology (blockchain) for secure storage and rapid transfer of information.

In many ways, virtual and augmented reality technologies, online management of the educational organization, big data technologies, allow collecting information about the needs of students based on demand/supply, adapting educational programs.

Literature Review

1. Learning experience design in higher education

According to Harrison, Anderson and Archer, learning experience design should be based on three components: cognitive, social and pedagogical [7]. We believe that the connecting component, which is essential to collecting data, is the digital component. The designer and the teacher come together through modern digital and pedagogical technologies. By creating a new product, organizing the learning process in a new way, it is possible to integrate with teachers from all over the world.

The historical overview "History of Educational Technology (20th & 21st Centuries)" edited by Adnan Abd Rashid [8] is devoted to a systematic discussion of the aspects, importance, scope, and potential of educational technology. Consisting of seven discursive chapters, the book covers such issues as a historical overview of educational technology before the 21st century, the role of media and technology in education [9].

Through a systematic elaboration of the history of educational technology, the book shows how 20th- and 21st-century teaching and learning have successfully replaced archaic systems of educational dissemination. At the same time, the authors Dickson Adom and Debra Sharon Ferdinand-James [10] emphasize the dynamism of today's students, equipped with the multidimensional and practical education made possible by educational technologies such as Internet-based learning, e-learning, audiovisual inclusion, and others.

2. Digitalization of Education

1. Author Sysoieva Svitlana defines pedagogical priorities of digitalization of education such as combining the efforts of scientists and practitioners for a comprehensive analysis and interdisciplinary solutions to current problems of the digital educational space and pedagogical principles of digitalization of education [12].

2. The features and directions of education of children and youth in the digital space have been identified; new forms and methods of organizing the educational impact on children and youth in the digital environment have been revealed; the risks of digitalization of education and ways to overcome them have been outlined. The article shows that the mission of modern education is to provide society and every citizen with a proper transition to the digital age, focusing on other tools and different living environment and to prepare not only young but also middle-aged and older people for new types and kinds of work.

3. Digital Footprint Functions in Higher Education

Educational data-engineering, based on the integration of pedagogical staff into a modern technological environment, makes it possible to move away from a routine approach to working practices. Modern technology ensures co-operation between pedagogical design and pedagogical skills. Educational data-engineering contributes to the digital transformation of education, in particular by enabling management decisions based on digital footprint data.

According to Valentina Mantulenko, in more depth, the digital trail can be applied to analyse students' interpretation of the lecturer's speech. Through a specific set of terms or meanings, the digital footprint of the material given by the lecturer is compared with the material assimilated by the students. For this purpose, the lecture text is transcribed, and by semantic analysis key terms are identified [13]. Based on questions posed by students, free-form essay writing, or in a mini-interview format, semantic frequency analysis identifies moments of false understanding where students perceive the lecturer's speech as blind spots. Digital footprint analysis also helps to solve the problem of highlighting the individual contribution of a student participating in a group educational project. Thus, competent digital footprint fixation allows solving the task of educational process modelling [14].

As explained by Pozdeeva, Shipunova, Popova, Evseev, Evseeva, Romanenko & Mureyko, the mentioned technology allows to "measure" not only the level of student activity, but also student engagement (cognitive passivity), diagnose hidden student preferences (unconscious educational need), determine whether the educational programme is suitable for students (feedback, reflection). According to them, the study of students' digital footprints on university platforms, supplemented [15] with the study of their activity in social networks, allows developing educational [15] modelling aimed at forming a more adequate set of competences and soft skills of a graduate.

4. Blockchain technology in Higher Education

Blockchain technology is being considered quite seriously for educational applications. The European Commission's Joint Research Centre report "Blockchain in Education" confirms this. The researcher Alexander C. Kafka points out the usefulness of blockchain technology in science and publishing. In particular, with the help of "smart contracts" it is possible to encode the text of the article, details of reviewing, methodology and research data, which will reduce the risk of fraud on scientific publications, copying, plagiarism and other manipulations [16].

The author Stephen Pelletier agrees that researchers will be more willing to share their scientific accomplishments while maintaining control over them through blockchain. Ultimately, this will lead to greater trust and interdisciplinary collaboration [17].

The researcher Melissa Layne emphasizes that blockchain technology will simplify the work of the university admissions office. The list of services provided by admissions committees and dean's offices is wide, including both initial work with applicants and organizational support for students, including academic trips. Depending on the size and structure of the university, the list may include both traditional tasks and specific responsibilities (credit accounting in connection with the transfer of students from another institution, language and cultural support, time management training, financial assistance, etc.). Thanks to blockchain, even at the stage of admission, the university will be able to stop fraud related to falsification of grades, legitimacy of sports and other achievements, grounds for benefits, distortion of personal data, etc. [18].

Methodology

Several methods were used to fulfill the set tasks. A comparative analysis of sources on the theoretical and practical aspects of the global digitalization of education.

The method of theoretical analysis was applied to study the Russian and foreign experience in the field of digitalization of education and new realities in the educational process.

The method of deduction [19] was used to identify the main aspects of the global digitalization of education and classify them into positive and negative according to their impact on participants in the educational process.

Results

The transition to online education and its hybrid forms in the context of the pandemic has been forced. To summarize the intermediate results, there are some positive effects of the implementation of this educational model, which allows:

receive information in a shorter and more convenient time;

save time, money and energy for students and universities;

reduce the number of teachers;

improve the quality of education by separating teachers into "content creators" and "'transmitters".

Higher education is becoming less academic, more distributed. The educational organization acts as an ecosystem, within which campuses are transformed into virtual co-working spaces.

The aim of the study is not so much to outline current trends in higher education in terms of digitalization, but also to anticipate the likelihood of anti- or counter-trends forming.

The question this study is trying to answer is whether to run after emerging trends or focus on the strengths of basic science?

So, let us outline the emerging trends in higher education related to its digital transformation.

1. The first persistent trend, which will obviously not disappear even after the pandemic is over, is the move of *learning into an online environment*. In its pure form, this tool does not work to improve the quality of education as such.

The main complaints about online education relate to the problems set forth below:

the value of a university degree is diminishing because of mass education courses, educational platforms and business courses, which are also provide education;

the students' personal self-organization, the ability to identify free time for their studies;

the value for money of online education;

a high percentage of non-completers (over 28% of learners on educational platforms such as Coursera and MEPs) [20];

the high cost of producing quality online content;

the reduction in the residual knowledge of students;

the failure of universities to fulfil their social role, which involves not only the transmission of knowledge, but also the building of interpersonal capital [21].

Finding a balance between online and offline formats is a difficult practical task for which there can be no one-size-fits-all approach [22]. At the early educational introductory stages, the online format is justified. It is likely that the higher the level of training required (post-graduate studies), the greater the demand for offline format, as the online format fails to achieve the necessary level of communication with experts.

The correlation in favour of offline education characteristics the training of specialists in the creative professions, as it involves tactile communication, live human interaction. Possible organization of creative projects on digital platforms will diversify the professional training of students [23]. In any case, the emerging counter-trend towards the creation of a purely analogue educational model should not depend on someone's opportunistic preferences.

2. The second trend is the *"massification" of higher education*.

Digitalization in education provides many opportunities, but at the same time [24] it requires changes in methodology, approaches to teaching students. In particular, we are talking about open access to electronic educational resources of universities, performed at a high level. For example, the use of educational platforms: Coursera, the National Platform for Open Education, the University without Borders (Lomonosov Moscow State University), the Open Online Academy of the Financial University under the Government of the Russian Federation, etc.

Mentioning mass educational online courses (Massive Open Online Courses, MOOCs [25]), it can be noted that they are built into professional and educational programs in different ways. Three scenarios can be noted:

1. MOOCs as a web support for traditional implementation of OEP. To intensify the latter, up to 30% of resources are allowed with the use of MOOCs.

2. Blended learning involves partial replacement of classroom sessions (mostly lectures) with MOOC resources (up to 80% online).

3. Online learning, assumes academic freedom, replacement of traditional learning with MOOC [3] resources accompanied by a mentor/tutor (up to 90-100% online).

If we talk about MOOCs, universities are reluctant to use other people's online educational platforms and are not ready to completely switch to the online format.

In addition to university platforms, the corporate sector is also ready to offer its own educational platforms (Skillbox, MAXIMUM, Udemy, etc.). For corporations, online education remains less and less of a "thing in itself," being successfully integrated into the business value chain, generates revenue, and helps build customer trust.

The "B2B and B2C education" segment often lacks personnel, in particular methodologists for the development and implementation of educational projects [26]. Corporate educational services are characterized by the following specific features: practice-oriented, consumer-oriented; application of "experts teach experts" model; the evolution from online education to consulting, business coaching; online education is built into the business process, contributes to the long-term perspective of the business; active implementation of recommendation, adaptive, supportive services; partnership with other organizations implementing the concept of "B2B and B2C education". According to the UNESCO Institute for Statistics, in 1970 there were 32.6 million students in higher education, compared to 99.9 million in 2000 (and a lower fertility rate); it is estimated that by 2030 there will be 377.4 million students, by 2035 – 471.4 million, and by 2040 – 594.1 million [27]. The Priority 2030 programme aims, in particular, at creating educational "consortia of universities" (temporary voluntary associations of universities with other organizations to coordinate activities and consolidate resources), which seeks to provide a qualitative transition to mass, but customized, education.

In contrast to this trend, some universities in Russia and abroad are responding, on the contrary, by "elitism" in certain programmes and areas, and by a selective approach in selecting applicants. As a result, while the overall level of higher education is falling, the prestige of such universities is increasing, including due to the aforementioned selectivity.

3. The third (internal) trend is related to the transition from pedagogical design to *learning experience design*. Universities are addressing the urgent practical problem of how to improve the quality and enhance the educational content, moving from "pedagogical design" to "learning experience design".

4. The fourth (thematic) trend is a response to the increased demand for *training in so-called "fashionable areas"* (robotics, technological entrepreneurship, etc.). The question is whether the demand for the priority specialties is sustainable and long-term? Although e-leadership skills are required by various stakeholder groups related to the innovation process [28].

With hard skills employers are focusing on soft skills in the digital age: critical thinking (reflection); developing solutions to problems; decision-making; emotional intelligence; creativity, unconventionality.

Hybrid (mixed) skills such as prevention of "triple burnout" (professional, personal and human) are also extremely demanded.

The disadvantages of mainly online education include the fact that: it ensures that only hard skills are formed, which quickly become obsolete; it does not contribute to the full socialisation of students; this leads to a shortage of personnel in the labour market with a developed ability to build horizontal communications and fit into the corporate rules and culture, including the job hierarchy [29].

5. The fifth (structural) trend is related to increasing *individualisation of higher education* (2+2+2 formula), breaking the usual patterns. What is meant by "forming individual educational trajectories"? Is it only the possibility of mechanically selecting combinations of different courses? At the heart of the advantages of individual educational paths is student subjectivity, the possibility of obtaining a unique (like a fingerprint) profile by independently assembling a combination of courses.

The formation of an individual educational trajectory includes the following blocks (Figure 1).

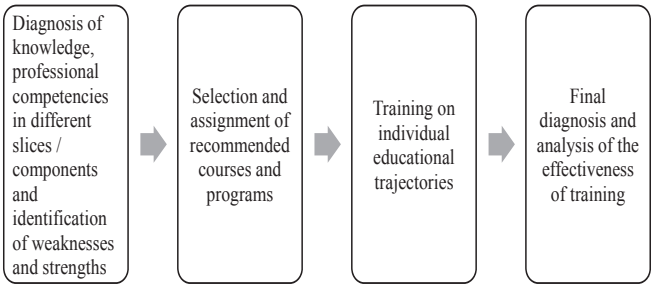


Fig. 1. The process of forming an individual educational trajectory

The transition to such a structural change is accompanied by a number of significant problems. One of them is that not all students make quality choices, preferring easier courses, and it is sometimes difficult for high education individualisation's to provide a wide choice for various reasons (teachers' workload, for example). The problem also manifests itself in the extent to which a particular course is significant in the overall trajectory of studies. Is it enough to choose one elective course to master the relevant profile?

As such, the transition to individual educational trajectories involving several stages (Figure 2) is a complex and extremely resource-consuming process, which is almost unaffordable at the level of a single university.

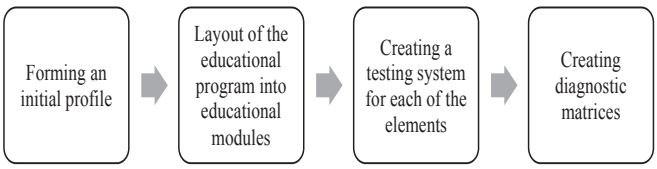


Fig. 2. Stages in the redesign of the educational process based on the development of individual learning pathways

Still, it is a legitimate process if the university wants to remain competitive in the new environment, to scale its influence on foreign audiences by expanding its educational outreach and relying on individual student needs.

The counter-trend in this direction is related to the high education individualization's responsibility for quality education by offering a rigidly structured educational programme. Thus, high education individualization is confronted with a difficult choice – how to combine rigid (for super-professionals) and flexible programmes.

It is the individual choice of the high education individualization how to interact with the established trend – to follow it, lead it, stay ahead of the trend or develop its own "anti-trend".

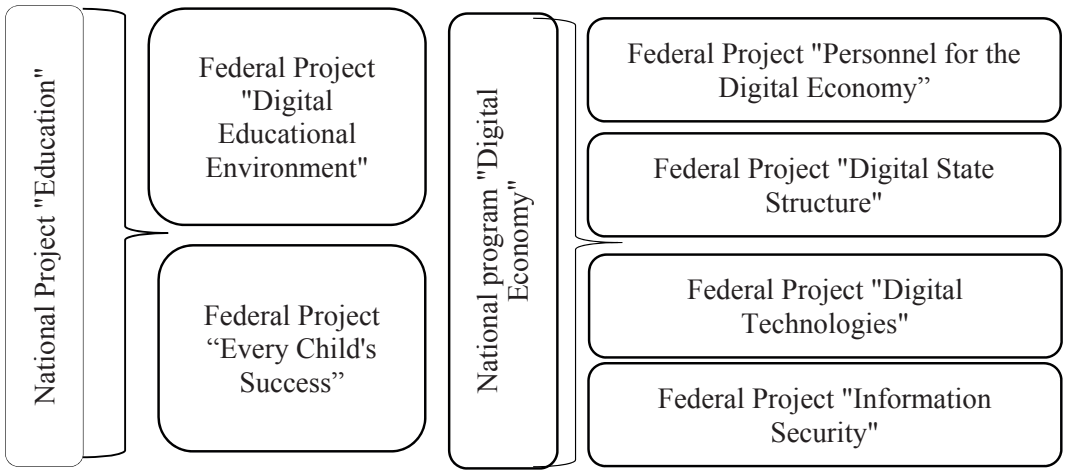


Fig. 3. Tools for managing the digitalization of education in the Russian Federation

6. The sixth trend is related to the application of *blockchain technology in education*. Blockchain is a distributed data storage system in which storage devices are not connected to a common server. This database stores an ever-growing list of ordered records, called blocks, each block containing a timestamp and a link to the previous block. Thanks to encryption, the user can only modify the part of the database that he owns, from which he has "private keys", without them it is impossible to write to the file. Encryption also ensures that all copies of the database are synchronized across all users, so that if a blockchain is edited all changes are immediately visible to other users.

Security in blockchain technology is ensured through a decentralized server, timestamping, and peer-to-peer network connections. The result is a database that is managed autonomously, without a single center [30]. This makes blockchains very convenient for logging events and data transactions, identity management and source authentication.

In addition, blockchain will help popularize and legitimize online learning, which will significantly reduce unemployment around the world: give a chance to get an online education to those people who have no opportunity to get offline, and later help with employment, as all diplomas and certificates contained in the blockchain are official and reliable. Because blockchain allows the standardization of certificates and diplomas obtained through online learning, it follows that the technology will allow the future legitimization of online learning in all countries of the world.

Discussion

This study is in line with the key directions outlined by Presidential Decree No. 474 of July 21, 2020 in terms of "achieving digital maturity in key sectors of the economy, including education" (Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». Available at: https:// http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (accessed: 23.03.2022). (In Russ.)) and defined in the policy documents: "Priority 2030", the National Plan "Education" (implementation period 2019-2024), the project "Science and Universities" within the National Program "Digital Economy" (implementation period 2019–2024) in the aspect of ensuring digital transformation of universities (Strategija cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovanija. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii 14.07.2021. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf (accessed: 23.03.2022). (In Russ.)) and ensuring digital maturity of all sectors of the economy (Figure 3).

Evaluation of the achieved results of federal projects related to the digitalization of education in the Russian Federation allows us to draw some intermediate conclusions.

1. Within the framework of the implementation of the Federal Project "Personnel for the Digital Economy", an online service "готовкцифре.рф" for digital literacy was created.

2. The digital platform "Education in the Russian Federation for foreigners" site "education-in-russia.com" was created as part of the Federal Project "Digital government".

3. The Digital Educational Environment platform containing a library of educational content was launched within the framework of the Federal Project "Digital Educational Environment". The State Information System "My School" and other related resources function on the basis of the platform.

4. 123 Centers of digital education "IT-cube" were created and are functioning.

Thus, it is possible to note positive aspects in the implementation of state projects aimed at ensuring the digitalization of education. It includes coverage of all levels of education, a systematic approach (development of the regulatory framework and digital educational resources), meeting the challenge of developing digital literacy of both teachers and students.

Though there are also certain shortcomings. In particular, the projects do not cover the so-called "virtual academic mobility".

Secondly, the passport of the National Program "Digital Economy" prescribes individual tasks in the field of education, which will not affect the achievement of its target indicators.

Recommendations

Due to the Covid-19 pandemic, academic mobility of students has decreased. The development of digital technologies and distance learning technologies can help to develop "virtual academic mobility", contributing to the digitalization of the export of education.

The implementation of this task will require formation of the necessary regulatory framework, additional funding, strengthening of international scientific and educational interaction. However it will contribute to the implementation of the Federal Project "Export of education".

To solve the second problem, it is proposed to transfer certain tasks related to the digitalization of education from the National Program "Digital Economy" to the National Project "Education".

Conclusions

To summarize, let us briefly outline the main trends in higher education in Russia and in the world.

1. Individualization. Assumes individual approach to the student's goal-setting, choice of trajectory, support.
2. Mobilization, acceleration. Includes the development of modular education, the formation of related skills, the use of mobile educational applications.
3. Collaboration of offline education with online platforms.
4. Soft skills (universal skills) – a key tool.

In any case, digitalization of education should not be a burden but a relief for teachers. Technologies (online courses, gamification, blockchain, neuro-technologies, etc.) used in the educational process are not as important as the motivation of the student.

Библиографический список

1. *J'son & Partners Consulting: Рынок образования в России и мире: сегмент массовых онлайн-курсов*, 2014. Available at: http://json.tv/ict_ telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-miresegment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340
2. *J'son & Partners Consulting: Рынок образования в России и мире,* 2016. Available at: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-vrossii-i-mire-20161206051155
3. Cohen A., Holstein S. Analysing successful massive open online courses using the community of inquiry model as perceived by students. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2018; № 34 (5): 544 – 556. Available at: https://doi.org/10.1111/jcal.12259
4. Абдугафурова Д.Г., Афанасьева А.В., Большаков С.Н. *Приоритетные направления развития науки и образования*: монография. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35037017_74772317.pdf
5. Гузь Н.А., Дуброва М.В. Цифровые тренды в высшем образовании. *Приоритетные направления развития науки и образования*: монография. Пенза: Наука и Просвещение, 2020: 6 – 16. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42623537_58770730.pdf
6. Docebo: Elearning market trends and forecast 2017–2021. *Docebo: eLearning Market Trends and Forecast*. 2019. Available at: https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/

7. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000; № 2 (2-3): 1 – 19. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166
8. *History of educational technology.* Ed. by *Rashid A.* Malaysia: AlNil Enterprise. 2019. Available at: http://irep.iium.edu.my/id/eprint/76420
9. Adom D., Sharon D. F-J. Application of Educational Technology to Teaching and Learning in the 20th and 21st Centuries. Ed. by *Rashid A.* In: *History of Educational Technology (20th & 21st Centuries)*; Malaysia: AlNil Enterprise, 2019. Available at: https://www.researchgate.net/publication/338124166
10. Luka I. Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses. *European Journal of Education*. 2019; № 54 (4): 499 – 512. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12367
11. Sysoieva S. Pedagogical Aspects of Digitalization of Education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice.* 2019; № 4: 24 – 32. Available at: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.4.3
12. Mantulenko V.V. Prospects of digital footprints use in the higher education. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer, Cham. 2021; № 133: 581 – 589. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_67
13. Мантуленко В.В. Перспективы использования цифрового следа в высшем образовании. *Преподаватель XXI век*. 2020; № 3-1: 32 – 42. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44598023_20876138.pdf
14. Pozdeeva E., Shipunova O., Popova N., Evseev V., Evseeva L., Romanenko I., Mureyko L. Assessment of Online Environment and Digital Footprint Functions in Higher Education Analytics. *Education Science*. 2021; № 11: 256. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci11060256
15. Kafka A.C. Will Blockchain Revolutionize Scholarly Journal Publishing? *The Chronicle of Higher Education*. 2018; № 13. Available at: https://www.chronicle.com/article/Will-Blockchain-Revolutionize/245073
16. Pelletier S. Blockchain in Higher Education. *The Chronicle of Higher Education.* 2018. Available at: https://www.oracle.com/a/ocom/docs/blockchain-in-higher-education.pdf
17. Layne M. Higher Education and the Blockchain Ecosystem: Using Blockchain in Admissions. *The Evolllution*. 2019. Available at: https://evolllution.com/technology/tech-tools-and-resources/higher-education-and-the-blockchain-ecosystem-using-blockchain-in-admissions/
18. Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integration of Education*. 2021; Vol. 25, № 2 (103): 226 – 243. Available at: http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/21-2.pdf
19. Гузь Н.А. Тренды цифровизации высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 235 – 237. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42837043_66999490.pdf
20. Продиблох Н.Е. Социальная роль университета в современном трансформирующемся обществе. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1; 87 – 92. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35331458_43417336.pdf
21. Pena-Ayala A. Learning analytics: A glance of evolution, status, and trends according to a proposed taxonomy. *Wiley Interdisciplinary Reviews-Data Mining and Knowledge Discovery*. 2018; № 8. Available at: https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/widm.1243
22. Проценко Е.Г. Реализация творческих проектов в условиях цифровизации образовательного пространства. *Вестник Самарского Государственного Технического Университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; Т. 18, № 3: 5 – 18. Available at: https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/65236/pdf
23. McKinnon R. Social security and the digital economy. Managing transformation. *International Social Security Review*. Wiley. 2019; № 72 (3): 5 – 16. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/issr.12211
24. Calderon A.J. *Massification of Higher Education Revisited*. RMIT University, Australia, 2018. Available at: https://www.researchgate.net/ publication/331521091_Massification_of_higher_education_ revisited
25. Goshtasbpour F., Swinnerton B., Morris N.P. Look who's talking: Exploring instructors' contributions to Massive Open Online Courses. *British Journal of Educational Technology.* 2020; № 51 (1): 228 – 244. Available at: https://doi.org/10.1111/bjet.12787
26. Darling C.A., Cassidy D., Rehm M. The foundations of family life education model: Understanding the field. *Family Relations.* 2019. Available at: https://doi.org/10.1111/fare.12372
27. Morabito V. Digital Entrepreneurship Education and Skills. *Digital Entrepreneurship: Management, Systems and Practice.* Cambridge University Press, 2022: 74 – 96. Available at: https://www.cambridge.org/core/books/digital-entrepreneurship/4E2B1275C76D6F88A84366A54001AD55
28. Тульчинский Г.Л. Цифровизация: возможности и социально-гуманитарные издержки. *Ведомости прикладной этики*. 2021; № 57: 34 – 47. Available at: http://www.vestnik-sviazy.ru/upload/iblock/3ce/3ce21ce4b8c2578db9b79eba72030d16.pdf
29. Гольдштейн Б.С., Елагин В.С., Онуфриенко А.В., Белозерцев И.А. Сетевые аспекты применения технологии Blockchain. *Вестник связи*. 2019; № 4: 12 – 17. Available at: http://www.vestnik-sviazy.ru/upload/iblock/3ce/3ce21ce4b8c2578db9b79eba72030d16.pdf

References

1. *J'son & Partners Consulting: Rynok obrazovaniya v Rossii i mire: segment massovyh onlajn-kursov*, 2014. Available at: http://json.tv/ict_ telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-miresegment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340
2. *J'son & Partners Consulting: Rynok obrazovaniya v Rossii i mire,* 2016. Available at: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-vrossii-i-mire-20161206051155
3. Cohen A., Holstein S. Analysing successful massive open online courses using the community of inquiry model as perceived by students. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2018; № 34 (5): 544 – 556. Available at: https://doi.org/10.1111/jcal.12259
4. Abdugafurova D.G., Afanas'eva A.V., Bol'shakov S.N. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*: monografiya. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2020. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35037017_74772317.pdf
5. Guz' N.A., Dubrova M.V. Cifrovye trendy v vysshem obrazovanii. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*: monografiya. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2020: 6 – 16. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42623537_58770730.pdf
6. Docebo: Elearning market trends and forecast 2017-2021. *Docebo: eLearning Market Trends and Forecast*. 2019. Available at: https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/
7. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000; № 2 (2-3): 1 – 19. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166
8. *History of educational technology.* Ed. by *Rashid A.* Malaysia: AlNil Enterprise. 2019. Available at: http://irep.iium.edu.my/id/eprint/76420
9. Adom D., Sharon D. F-J. Application of Educational Technology to Teaching and Learning in the 20th and 21st Centuries. Ed. by *Rashid A.* In: *History of Educational Technology (20th & 21st Centuries)*; Malaysia: AlNil Enterprise, 2019. Available at: https://www.researchgate.net/publication/338124166
10. Luka I. Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses. *European Journal of Education*. 2019; № 54 (4): 499 – 512. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12367
11. Sysoieva S. Pedagogical Aspects of Digitalization of Education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice.* 2019; № 4: 24 – 32. Available at: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.4.3
12. Mantulenko V.V. Prospects of digital footprints use in the higher education. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer, Cham. 2021; № 133: 581 – 589. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47458-4_67
13. Mantulenko V.V. Perspektivy ispol'zovaniya cifrovogo sleda v vysshem obrazovanii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020; № 3-1: 32 – 42. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44598023_20876138.pdf
14. Pozdeeva E., Shipunova O., Popova N., Evseev V., Evseeva L., Romanenko I., Mureyko L. Assessment of Online Environment and Digital Footprint Functions in Higher Education Analytics. *Education Science*. 2021; № 11: 256. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci11060256
15. Kafka A.C. Will Blockchain Revolutionize Scholarly Journal Publishing? *The Chronicle of Higher Education*. 2018; № 13. Available at: https://www.chronicle.com/article/Will-Blockchain-Revolutionize/245073
16. Pelletier S. Blockchain in Higher Education. *The Chronicle of Higher Education.* 2018. Available at: https://www.oracle.com/a/ocom/docs/blockchain-in-higher-education.pdf
17. Layne M. Higher Education and the Blockchain Ecosystem: Using Blockchain in Admissions. *The Evolllution*. 2019. Available at: https://evolllution.com/technology/tech-tools-and-resources/higher-education-and-the-blockchain-ecosystem-using-blockchain-in-admissions/
18. Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integration of Education*. 2021; Vol. 25, № 2 (103): 226 – 243. Available at: http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/21-2.pdf
19. Guz' N.A. Trendy cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 235 – 237. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42837043_66999490.pdf
20. Prodibloh N.E. Social'naya rol' universiteta v sovremennom transformiruyuschemsya obschestve. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1; 87 – 92. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35331458_43417336.pdf
21. Pena-Ayala A. Learning analytics: A glance of evolution, status, and trends according to a proposed taxonomy. *Wiley Interdisciplinary Reviews-Data Mining and Knowledge Discovery*. 2018; № 8. Available at: https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/widm.1243
22. Procenko E.G. Realizaciya tvorcheskih proektov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tehnicheskogo Universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; T. 18, № 3: 5 – 18. Available at: https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/65236/pdf

23. McKinnon R. Social security and the digital economy. Managing transformation. *International Social Security Review*. Wiley. 2019; № 72 (3): 5 – 16. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/issr.12211
24. Calderon A.J. *Massification of Higher Education Revisited*. RMIT University, Australia, 2018. Available at: https://www.researchgate.net/ publication/331521091_Massification_of_higher_education_ revisited
25. Goshtasbpour F., Swinnerton B., Morris N.P. Look who's talking: Exploring instructors' contributions to Massive Open Online Courses. *British Journal of Educational Technology.* 2020; № 51 (1): 228 – 244. Available at: https://doi.org/10.1111/bjet.12787
26. Darling C.A., Cassidy D., Rehm M. The foundations of family life education model: Understanding the field. *Family Relations.* 2019. Available at: https://doi.org/10.1111/fare.12372
27. Morabito V. Digital Entrepreneurship Education and Skills. *Digital Entrepreneurship: Management, Systems and Practice*. Cambridge University Press, 2022: 74 – 96. Available at: https://www.cambridge.org/core/books/digital-entrepreneurship/4E2B1275C76D6F88A84366A54001AD55
28. Tul'chinskij G.L. Cifrovizaciya: vozmozhnosti i social'no-gumanitarnye izderzhki. *Vedomosti prikladnoj `etiki*. 2021; № 57: 34 – 47. Available at: http://www.vestnik-sviazy.ru/upload/iblock/3ce/3ce21ce4b8c2578db9b79eba72030d16.pdf
29. Gol'dshtejn B.S., Elagin V.S., Onufrienko A.V., Belozercev I.A. Setevye aspekty primeneniya tehnologii Blockchain. *Vestnik svyazi*. 2019; № 4: 12 – 17. Available at: http://www.vestnik-sviazy.ru/upload/iblock/3ce/3ce21ce4b8c2578db9b79eba72030d16.pdf

Статья поступила в редакцию 19.05.22

УДК 351 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-104-107

Drobyshev V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Military Training Center, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: vi/drobyshev@nosu.ru*

METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF MILITARY PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF A CADET STUDYING AT A MILITARY TRAINING CENTER AT A CIVILIAN UNIVERSITY. The relevance of the article lies in solving the problem – the development of military-professional responsibility of cadets studying at the military training center at a civilian university. In the modern conditions of the political situation in the world, the activities of military training centers for the training of military-trained personnel have a significant role in improving the country's defense capability. One of the main system-forming personality traits of a cadet studying at a military training center at a civilian university is responsibility. Carrying out a theoretical analysis of the research of Russian scientists on the concept of military-professional responsibility allowed to determine that this personality trait manifests itself in the ability to make informed decisions in the defense of the Fatherland on the basis of professional knowledge and skills. Solving this problem, a model of cadet responsibility development was developed. The method of determining the level of military-professional responsibility of a cadet and the results of this study are presented. Based on the results of the study of the process of development of military professional responsibility of cadets studying at the military training center at a civilian university, the methodology for assessing the development of military professional responsibility of a cadet is substantiated, which allows determining the level of his responsibility. The main ways of developing the military-professional responsibility of cadets are shown, the stages of changing the motives of cadets in the process of training in the military training center at a civilian university are clearly presented. The author has developed and presented an instrument for determining military professional responsibility. The presented material of the article allows a deeper understanding of the whole problem of assessing the level of military professional responsibility of modern citizens studying in military training centers at civilian universities, the need to increase it.

Key words: **cadet, methodology, model, motive, responsibility, process, development, level, formation.**

В.И. Дробышев, *канд. пед. наук, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: vi.drobyshev@nosu.ru*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПРИ ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ

Актуальность статьи заключается в решении задачи – развитие военно-профессиональной ответственности курсантов, обучающихся в военном учебном центре при гражданском вузе. В современных условиях политической обстановки в мире деятельность военных учебных центров по подготовке военно-обученных кадров имеет значительную роль в деле повышения обороноспособности страны. И здесь вопросы развития системообразующих профессиональных качеств личности выходят на первый план. Одним из основных системообразующих качеств личности курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе, является ответственность. Проведение теоретического анализа исследований российских ученых понятия «военно-профессиональная ответственность» позволило определить, что данное свойство личности проявляется в способности на основе профессиональных знаний, умений, навыков принимать обоснованные решения в деле защиты Отечества. Решая данную проблему, была разработана модель развития ответственности курсанта. Представлена методика определения уровня военно-профессиональной ответственности курсанта и результаты данного исследования. На основе результатов исследования процесса развития военно-профессиональной ответственности курсантов, обучающихся в военном учебном центре при гражданском вузе, обосновывается методика оценки развития военно-профессиональной ответственности курсанта, которая позволяет определить уровень его ответственности. Показаны основные способы развития военно-профессиональной ответственности курсантов, наглядно представлены этапы изменения мотивов курсантов в процессе обучения в военном учебном центре при гражданском вузе. Автором разработан и представлен инструментарий определения военно-профессиональной ответственности. Изложенный материал статьи позволяет глубже понять всю проблематику оценки уровня военно-профессиональной ответственности современных граждан, обучающихся в военных учебных центрах при гражданских вузах, необходимости его повышения.

Ключевые слова: **курсант, методика, модель, мотив, ответственность, процесс, развитие, уровень, сформированность.**

На современном этапе развития нашего общества мы можем наблюдать определенную пассивную жизненную позицию граждан, обучающихся в различных образовательных учреждениях, особенно в организациях среднего и высшего обучения. Они имеют низкий уровень ответственности за качество получаемых знаний, выполненную работу, состояние общества. Значительная часть студентов предпочитают различные виды своей деятельности, а не посещение занятий и повышение качества обучения. Сегодня развитие военно-профессиональной ответственности курсантов, обучающихся в военном учебном центре при гражданском вузе, имеет особое значение в деле обороноспособности страны.

Цель исследования заключается в определении уровня ответственности курсантов военного учебного центра в процессе обучения, разработке модели и программы развития военно-профессиональной ответственности у курсантов, обучающихся в военном учебном центре при гражданском вузе.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

– проведение теоретического анализа понятия военно-профессиональная ответственность курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе;

– оценка уровня развития военно-профессиональных мотивов на различных этапах проведения эксперимента;

– определение инструментария формирования военно-профессиональной ответственности.

Военно-профессиональная ответственность курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе, является одним из системных качеств личности, влияющих на успешное освоение им программы военной подготовки.

По мнению А.Ю. Куксова, военно-профессиональная ответственность студента гражданского вуза – это базовое интегративное профессиональное качество субъекта, формируемое в условиях военного учебного центра и характеризующее морально-нравственное и социально-правовое отношение к военной профессии, способность к принятию обоснованных решений в интересах военной службы, проявлению инициативы и добросовестности в их выполнении, готовность нести ответственность за результаты своей военно-профессиональной деятельности [1, с. 10].

Ряд ученых определяют ответственность как системное качество личности [2–6].

Рассматривая ответственность курсантов, обучающихся по программам военной подготовки запаса, мы ранее определяли [7, с. 81], что: «военно-профессиональная ответственность является основным системообразующим профессиональным качеством. Оно проявляется в способности на основе профессиональных знаний, умений, навыков и патриотического отношения принимать обоснованные решения в деле защиты Отечества».

Военно-профессиональная ответственность курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе, имеет определенные уровни развития на разных этапах обучения. Следовательно, необходимо учитывать уровень военно-профессиональной ответственности курсанта при определении мероприятий по ее развитию. Авторами было проведено исследование военно-профессиональной ответственности курсанта, обучающегося в военном учебном центре при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждений высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова».

Исследование осуществлялось в течение трех лет и в три этапа (табл. 1):

I этап (2019–2020 гг.) – первичная диагностика – понимание ответственности, иерархия мотивов: необходимость, самоуважение, состязательный, избегание неудач, внутренний, познавательный;

II этап (2019-2021 г.) – развитие военно-профессиональной ответственности курсанта, иерархия мотивов: самоуважение, необходимость, познавательный, внутренний, состязательный, избегание неудач;

III этап (2021 г.) – анализ результатов сформированной военно-профессиональной ответственности курсанта, иерархия мотивов: внутренний, познавательный, состязательный, самоуважение, необходимость, избегание неудач.

Анализ показывает, что внутренний и познавательный мотивы для курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе, становятся ведущими и доминирующими.

К исследованию привлекались 107 курсантов, обучающихся в военном учебном центре.

В целях решения проблемы исследования на основе теоретических разработок Байрамукова Ю.Б., Лушникова Ю.Ю. [8, с. 115–124], Делимова Ю.О. [9, с. 33–38], Ефремова О.Ю. [10, с. 1544–160], Кондакова И.М., Сухарева Е.М. [11, с. 161], Талызиной Н.Ф. [12, 224–226], ранее созданных программ [1, с. 1658] были разработаны модель (рис. 2) и программа процесса развития военно-профессиональной ответственности.

На основе теоретического анализа исследуемой проблемы, предложенной модели, результатов экспериментальной работы, применяя личностно ориентированный подход [13, с. 62–64] была разработана и апробирована методика оценки уровня сформированности военно-профессиональной ответственности курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе.

Методика состоит из четырех блоков (рис. 1):

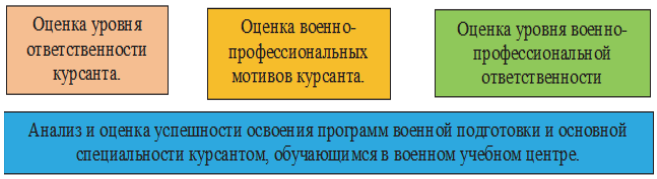


Рис. 1. Структура методики оценки уровня ответственности курсанта

Основное содержание блоков:

Блок 1. Оценка уровня ответственности курсанта

В ходе исследования нами проведен анализ ответственности курсантов по следующим характеристикам и получены определенные показатели:

1. Направленность на обучение – преобладание познавательного мотива, направленность на повышение качества обучения, ориентация на сотрудничество при достижении высоких результатов в обучении. Направленность на обучение в 2019 году отмечалась у 24,1%, а в 2021 году уже у 56,8% курсантов.

2. Ответственность за освоение программы военной подготовки – направленность на повышение личного уровня подготовки, стремление к изучению программы военной подготовки. Ответственность за освоение программы военной подготовки с 31,78% в 2020 повысилась до 61,97% к 2021 году.

3. Ответственность за освоение программы подготовки по основной специальности – направленность на качественное изучение программы по основной гражданской специальности в вузе, стремление к достижению высоких результатов в обучении по основной специальности. Ответственность за освоение образовательной программы по основной специальности к 2021 году повысилась с 33,7% до 46,9%.

Таким образом, основополагающий показатель в нашем исследовании ответственности – направленность на обучение – преобладает у 46,9% курсантов.

Блок 2. Оценка основополагающих военно-профессиональных мотивов курсанта в ходе процесса обучения в военном учебном центре

Оценка мотивов осуществлялась последовательно в 2019–2021 годах в течение трёх этапов. Структура и результаты развития военно-профессиональной мотивации у курсантов отражены в динамике (табл. 1).

Процесс развития мотивов курсанта при прохождении военной подготовки показывает, что они определяются по значимости следующим образом:

– внутренний мотив – определяет ответственность курсанта за качественное получение знаний по военно-учетной и основной специальности, приобретаемой в вузе;

– познавательный мотив – характеризует интерес курсанта к результатам обучения;

– состязательный мотив – характеризует способность повышения своего уровня результатов относительно других курсантов. Здесь можно наблюдать и другие мотивы курсанта, такие как мотив престижа, авторитетности и др.;

– мотив самоуважения – характеризует стремление курсанта к достижению более значимых результатов при освоении военной подготовки и основной специальности;

– мотив необходимости, характеризующий возможность прекращения обучения и последующей службы в армии;

– мотив избегания неудач, который характеризуется переживанием курсанта показать низкий результат в обучении, возникающими сложностями в обучении и вытекающими последствиями.

Таблица 1

Структура развития военно-профессиональной мотивации у курсантов

№ п/п	Этапы развития мотивов курсанта в ходе обучения в военном учебном центре		
	Адаптация (2019 г.)	Развитие (2020 г.)	Реализация (2021 г.)
1.	Необходимость	Самоуважение	Внутренний
2.	Самоуважение	Необходимость	Познавательный
3.	Состязательный	Познавательный	Состязательный
4.	Избегание неудач	Внутренний	Самоуважение
5.	Внутренний	Состязательный	Необходимость
6.	Познавательный	Избегание неудач	Избегание неудач

Отмеченные мотивы формируют ответственность личности, которая у курсантов определяет цели в процессе обучения и дальнейшей деятельности.

В ходе исследования в 2019 году основным мотивом поступления граждан в военный учебный центр является возможность не проходить военную службу в вооруженных силах.

Структура мотивов, как видно из табл. 1, изменялась в процессе освоения курсантами военно-специальной и военно-политической подготовки, а также проводимой воспитательной работы с курсантами.

Блок 3. Оценка уровня военно-профессиональной ответственности курсанта

По окончании формирующего эксперимента, используя тест-опросник Дубовицкой Т.Д. [14, с. 83–85] для определения уровня военно-профессиональной ответственности курсанта, мы можем констатировать:

Таблица 2

Сводные данные статистического анализа уровня военно-профессиональной ответственности курсанта

Уровень военно-профессиональной ответственности	Количество респондентов									
	2019		2021							
			эг		эг 1		эг 2		кг 1	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
высокий	6	5,61	44	61,97	28	80,00	16	44,44	6	16,67
средний	28	26,17	22	30,99	6	17,14	16	44,44	21	58,33
низкий	73	68,22	5	7,04	1	2,86	4	11,12	9	25,00



Рис. 2. Модель процесса развития военно-профессиональной ответственности

1. При обучении в военном учебном центре и формировании у курсанта военно-профессиональной ответственности при повторном обследовании высокий уровень военно-профессиональной ответственности курсанта повысился на 56,36% по сравнению с первичным показателем, где он составил 5,61% респондентов (табл. 2). При этом данный показатель в период дальнейшего обучения курсанта может также повышаться.

2. По определенным вопросам тест-опросника можно определить мотивационную готовность к обучению в военном учебном центре 92% курсантов; 87,4% курсантов дали положительные ответы по вопросам когнитивного блока. Данные курсанты стремятся к добросовестному изучению военной подготовки и готовы в дальнейшем совершенствовать свои знания, а около 6% из них намерены посвятить свою дальнейшую деятельность по окончании высшего учебного заведения военной службе в Вооруженных силах РФ, около 37,07% курсантов планируют продолжить свою деятельность в силовых структурах.

Блок 4. Анализ и оценка успешности освоения программ военной подготовки курсантом, обучающимся в военном учебном центре при гражданском вузе

Анализ и оценка успешности освоения программ военной подготовки курсантом, обучающимся в военном учебном центре при гражданском вузе по двум составляющим.

1. *Оценка результатов освоения военной подготовки курсантом*

Система повышения военно-профессиональной ответственности курсанта предусматривает применение различных форм: а) проведение военно-специальной подготовки с курсантами; б) организация военно-политической работы; в) проведение контроля по знанию функциональных обязанностей, руководящих документов, общевоинских уставов ВС РФ; г) организация изучения и обслуживания оружия, технических средств, чистка и смазка и др.; д) участие в создании и развитии учебно-материальной базы; е) проведение тренировок по разделам военной подготовки, самостоятельной работы.

В целях развития военно-профессиональной ответственности курсанты назначаются на должности младших командиров, привлекаются к проведению занятий на учебных местах, проводятся соревнования за звание «Лучший курсант», спортивные эстафеты, Дни воинской славы, встречи с ветеранами воинской службы, групповые и индивидуальные беседы и т. п.

По итогам анкетного опроса экспериментальных групп в 2021 годах установлено, что «желание изучать разделы военной подготовки» отметили 71% курсантов; 11% заявили о том, что они не видят необходимости в изучении военной подготовки для дальнейшей жизни, поэтому они не заинтересованы в особом отношении к ней, при этом преследуя определенные цели (табл. 3).

2. *Анализ и оценка сформированности военно-профессиональной ответственности за результаты освоения военной подготовки курсантом*

Количественный и качественный анализ результатов обучения курсантов осуществляется ежедневно, ежемесячно, два раза в год. Итоги отражаются в приказах начальника военного учебного центра с выставлением персональной оценки каждому курсанту (рис. 3).

В заключение следует отметить, что сущность методики оценки уровня сформированности военно-профессиональной ответственности состоит в комплексном применении методик для оценки уровня развития военно-профессиональной ответственности курсанта, позволяющей прогнозировать успешность обучения.

Таблица 3

Результаты оценки отношения к изучению военной подготовке (%)

№ п/п	Личное отношение курсантов к изучению военной подготовке	2019	2021
1.	Не видят необходимости в изучении военной подготовки для дальнейшей жизни	48,3	11
2.	Думают «отсидеться» на занятиях по военной подготовке	36,2	18
3.	Желание изучать разделы военной подготовки	15,5	71

Научная новизна данной методики заключается в совместном применении частных методик: М. Рокича «Ценностные ориентации» [15], В. Гербачевского «Оценка уровня притязаний личности» [15], В. Прядеина «Ответственность как системное качество личности» [6], модифицированной методики Т. Дубовицкой «Уровень военно-профессиональной ответственности» [14, с. 83–85], методика автора «Оценка уровня формирования развития военно-профессиональной ответственности» – позволяющих оценивать уровень ответственности на различных стадиях обучения в военном учебном центре.

Совмещение частных методик позволяет оценивать уровень сформированности военно-профессиональной ответственности в процессе обучения курсанта в военном учебном центре при гражданском вузе по программам военной подготовки. Теоретическая и практическая значимость результатов исследования заключается в применении модели и программы процесса активизации развития военно-профессиональной ответственности курсанта, обучающегося в военном учебном центре при гражданском вузе по программам военной подготовки, и позволяет достичь необходимого уровня ее сформированности.

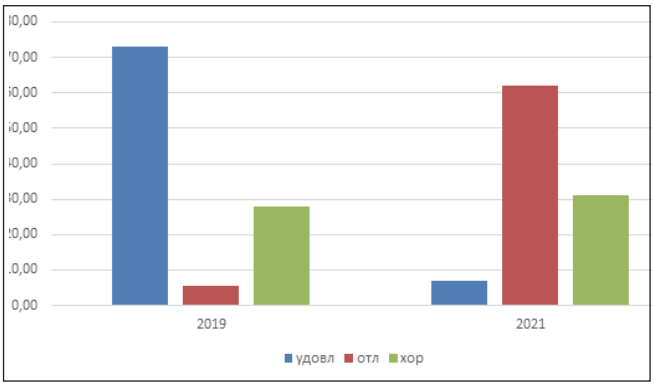


Рис. 3. Динамика персональной оценки курсантов (%)

На основе теоретического анализа исследуемой проблемы, результатов опытно-экспериментальной работы, используя личностно ориентированный подход, автором были определены уровни развития военно-профессиональной ответственности курсантов военного учебного центра, созданы модель и программа формирования военно-профессиональной ответственности курсантов, обучающихся в военном учебном центре при гражданском вузе. Высокий уровень сформированности военно-профессиональной ответственности в процессе обучения курсанта в военном учебном центре является одним из важнейших условий повышения качества освоения программ военной подготовки. Такой взгляд будет интересен специалистам в области организации воспитания и обучения курсантов военных учебных центров и высших военных образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Куксов А.Ю. *Формирование военно-профессиональной ответственности у студентов в военном учебном центре гражданского вуза.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2021.
2. Беспалова Т.М. Специфика психологической структуры ответственности военнослужащих как профессионально важного личного свойства. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2012; № 3: 107 – 112.
3. Дмитренко А.Ю. Березовский П.С. Формирование ответственности у студентов военных вузов как профессионально важного качества. *Современное образование: традиции и инновации.* 2020; № № 2: 7 – 12.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь:* для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: 2000.
5. Поляков А.С., Прыгова А.В. Теоретические аспекты проблемы ответственности в психологии профессиональной деятельности. *Материалы Международной научной конференции молодых учёных*. 2019: 129 – 134.
6. Прядеин В.П. *Ответственность как системное качество личности.* Екатеринбург: 2001.
7. Дробышев В.И. Структура военно-профессиональной ответственности студентов военного учебного центра гражданского вуза. *Международный научный журнал.* Уфа: НИЦ «Аэтерна». 2021; №10-2: 81 – 83.
8. Байрамуков Ю.Б., Лушников Ю.Ю. Модель воспитательной системы учебного военного центра при гражданском вузе. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2015; № 4 (59): 115 – 124.
9. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике. *Вестник Шадринского государственного педагогического института.* 2013; № 3 (19): 33 – 38.
10. Ефремов О.Ю. Теоретические и эмпирические основания применения тестирования в педагогических исследованиях и практике образования. *Российский научный журнал.* 2015; № 4 (47): 154 – 160.
11. Кондаков И.М., Сухарев Е.М. Методологическое обоснование зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологии.* 1989; № 5: 158 – 164.
12. Талызина Н.Ф. *Теоретические основы разработки модели специалиста.* Москва. Знание. 1999.
13. Галустян О.В. Личностно ориентированный подход к подготовке студентов в военных учебных центрах. *Материалы XI Международной научно-практической конференции.* 2020: 62 – 64.
14. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование.* 2004; № 2: 82 – 86.
15. *Психологические тесты.* Москва, 2002; Т. 1.

References

1. Kuksov A.Yu. *Formirovanie voenno-professional'noj otvetstvennosti u studentov v voennom uchebnom centre grazhdanskogo vuza.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2021.
2. Bespalova T.M. Specifika psihologicheskoj struktury otvetstvennosti voennosluzhaschih kak professional'no vazhnogo lichnogo svojstva. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2012; № 3: 107 – 112.
3. Dmitrenko A.Yu. Berezovskij P.S. Formirovanie otvetstvennosti u studentov voennyh vuzov kak professional'no vazhnogo kachestva. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2020; № № 2: 7 – 12.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar':* dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: 2000.
5. Polyakov A.S., Prygova A.V. Teoreticheskie aspekty problemy otvetstvennosti v psihologii professional'noj deyatel'nosti. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh.* 2019: 129 – 134.
6. Pryadein V.P. *Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti.* Ekaterinburg: 2001.
7. Drobyshev V.I. Struktura voenno-professional'noj otvetstvennosti studentov voennogo uchebnogo centra grazhdanskogo vuza. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal.* Ufa: NIC «A`eterna». 2021; №10-2: 81 – 83.
8. Bajramukov Yu.B., Lushnikov Yu.Yu. Model' vospitatel'noj sistemy uchebnogo voennogo centra pri grazhdanskom vuze. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2015; № 4 (59): 115 – 124.
9. Delimova Yu.O. Modelirovanie v pedagogike i didaktike. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2013; № 3 (19): 33 – 38.
10. Efremov O.Yu. Teoreticheskie i `empiricheskie osnovaniya primeneniya testirovaniya v pedagogicheskih issledovaniyah i praktike obrazovaniya. *Rossijskij nauchnyj zhurnal.* 2015; № 4 (47): 154 – 160.
11. Kondakov I.M., Suharev E.M. Metodologicheskoe obosnovanie zarubezhnyh teorij professional'nogo razvitiya. *Voprosy psihologii.* 1989; № 5: 158 – 164.
12. Talyzina N.F. *Teoreticheskie osnovy razrabotki modeli specialista.* Moskva. Znanie. 1999.
13. Galustyan O.V. Lichnostno orientirovannyj podhod k podgotovke studentov v voennyh uchebnyh centrah. *Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* 2020: 62 – 64.
14. Dubovickaya T.D. Diagnostika urovnya professional'noj napravlennosti studentov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2004; № 2: 82 – 86.
15. *Psihologicheskie testy.* Moskva, 2002; T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-108-110

Kosyuk L.V., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF FORMING ALGORITHMIC THINKING OF PEDAGOGICAL STUDENTS. The article deals with the essential characteristics of algorithmic thinking, the ways of its formation, and also the possibilities of computer technology usage in the process of formation of algorithmic thinking of students of pedagogical orientation. The means of computer technologies, which can be used in the formation of algorithmic thinking of the students of pedagogical orientation, are outlined. The structural and functional method of forming algorithmic thinking in the professional training of students of pedagogical orientation was demonstrated and theoretically proved. The scientific novelty of the research is done, and its practical importance is determined. The results of the research can be the basis for the improvement of the process of using computer technologies in shaping algorithmic thinking of pedagogical students.

Key words: **computer technology, algorithmic thinking, competence, pedagogical activity, methods of teaching, higher professional education.**

Л.В. Косюк, *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются сущностные характеристики алгоритмического мышления, пути его формирования, а также возможности использования компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений. Выделены средства компьютерных технологий, которые могут быть использованы при формировании алгоритмического мышления у студентов педагогических направленностей. Продемонстрирован и теоретически обоснован структурно-функциональный метод формирования алгоритмического мышления при профессиональной подготовке студентов педагогических направлений. Выделана научная новизна исследования и определена практическая значимость. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса использования компьютерных технологий при формировании алгоритмического мышления у студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: **компьютерные технологии, алгоритмическое мышление, компетенции, педагогическая деятельность, методика обучения, высшее профессиональное образование.**

Интеграция России в европейское образовательное пространство, направленность на подготовку конкурентоспособного специалиста, гуманистические и демократические тенденции ориентируют педагога на переход от передачи знаний к развитию личностного потенциала и удовлетворению образовательных потребностей учащихся в соответствии с их возможностями, способностями и интересами.

Наиболее требовательное отношение к формированию профессиональных компетенций предъявляется к специалистам педагогических направленностей. Это обусловлено необходимостью развития нужных компетенций и перспективных видов мыслительной деятельности. Поэтому возникает потребность в организации такой образовательной среды, которая на всех этапах профессионально-педагогической подготовки будущего педагога будет вовлекать его во множество педагогических ситуаций, требующих последовательности действий. На этом этапе мы можем говорить о формировании алгоритмического мышления, которое должно быть сформировано у специалиста педагогического направления, так как оно подразумевает решение теоретических и практических задач посредством последовательности действий. Необходимость в формировании алгоритмического мышления будущего педагога обусловливается еще и тем, что на сегодняшний день существует необходимость в развитии алгоритмического мышления учащихся (школьников), а это возможно только при соответствующем уровне обучения и овладения компетенциями, которые предполагает алгоритмическое мышление [1, с. 64].

В научно-методическом плане уже накоплен определенный опыт исследований проблемы формирования у будущих педагогов навыков алгоритмического мышления на уровне высшего профессионального образования. Но, несмотря на то, что все работы в основном касаются развития алгоритмического мышления при помощи компьютерных технологий, большинство из них относятся к предметным сферам математических дисциплин. Иначе говоря, затрагиваются вопросы развития алгоритмического мышления у профильных педагогов, предметная направленность преподавания которых сама связана с компьютерными технологиями (информатика, предметы математического цикла).

В своем изыскании мы отмечаем, что на сегодняшний день большинство исследований посвящено развитию алгоритмического мышления при помощи компьютерных технологий, которые относятся к предметным сферам математических дисциплин, а междисциплинарных исследований в данной области значительно меньше.

Цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и апробировать методику применения компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений. Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Раскрыть особенности использования компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления у студентов педагогических направлений.

2. Разработать и научно обосновать структурно-функциональный метод формирования алгоритмического мышления при профессиональной подготовке студентов педагогических направлений.

3. Осуществить педагогический эксперимент по оценке эффективности реализации структурно-функционального метода формирования алгоритмического мышления при профессиональной подготовке студентов педагогических направлений.

Актуальность исследования обусловливается необходимостью использования компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений. Однако научно этот вопрос остается открытым и малоисследованным в связи с недостаточной научно-педагогической проработанностью возможностей использования компьютерных технологий для формирования у будущих педагогов вместе с предметной компетенцией навыков алгоритмического мышления за рамками профилирующих предметов.

Научная новизна заключается в том, что теоретически обоснован и апробирован структурно-функциональный метод использования компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений.

Практическая значимость работы заключается в возможности использовать материалы исследования в процессе подготовки материалов для проведения занятий педагогического мастерства, при написании учебно-методических пособий, а также при дальнейшем изучении темы.

Обратимся к особенностям использования компьютерных технологий в процессе формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений и методов формирования алгоритмического мышления при профессиональной подготовке студентов педагогических направлений.

Анализ источников дает основание утверждать, что алгоритмическое мышление в несколько меньшей степени получило надлежащее обоснование как важнейшая методологическая составляющая компетенции педагога. Данный вид мышления чаще рассматривается как способность осуществлять выбор оптимального маршрута достижения образовательной цели (С.О. Алтухова, И.Н. Смирнова; А.Н. Стась, Н.Ф. Долганова, С.И. Мараджабов), составлять и решать задачи (О.В. Чебурина), действовать по заранее установленному правилу или образцу (Е.А. Утюмова).

Мы предполагаем, что алгоритмическое мышление включает в себя ряд определенных навыков, которыми должен обладать будущий педагог. К ним относятся: умение решать задачи и разрабатывать стратегии ее решения, выдвигать и, главное, доказывать гипотезы на основе научных знаний, прогнозировать результаты своей деятельности, а также выстраивать последовательность собственных действий и демонстрировать детализацию собственного алгоритма. При наличии данных навыков мы можем судить об уровне сформированности алгоритмического мышления у студентов педагогических направлений. Следовательно, алгоритмическое мышление представляет собой мыслительный процесс, который характеризуется наличием четкой, целесообразной последовательности совершаемых мыслительных процессов.

Под алгоритмическим мышлением студентов педагогических направлений должна пониматься система интеллектуальных навыков и умений профессиональной готовности в организации учебного процесса на основе алгоритмического подхода к решению педагогических задач.

На сегодняшний день в системе высшего профессионального образования существуют различные методы и способы формирования алгоритмического мышления студентов. Например, в курсе информатики и информационно-коммуникационных технологий применяется способ построения рекурсивных алгоритмов [2].

В современных реалиях алгоритмическое мышление в педагогической среде является внепредметной профессиональной компетенцией. Выступает необходимым условием включенности педагога в профессиональную деятельность, за счет которого реализуются все принятые образовательные программы. И студенты педагогических направлений должны еще на этапе своей подготовки не только овладеть применением известных устоявшихся в образовательном процессе алгоритмов своей работы, но и учиться прорабатывать новые при разрешении педагогических задач. Этот аспект важен в связи с тем, что на практике алгоритмическое мышление выражается следующей последовательностью действий:

– выявление психолого-педагогических условий построения алгоритма (определяются возможности применить известный порядок работы либо необходимость проработки нового, соответствующего обстановке в среде обучающихся, их интеллектуальным способностям к учебному предмету);

– определение конкретных действий и последовательности их выполнения (может требовать задействования комбинированного ресурса имеющейся профессиональной компетенции, средств организации учебного процесса);

– определение взаимосвязей между объектом и субъектом деятельности (осуществляется корректировка применяемого алгоритма при необходимости, привлекаются дополнительные ресурсы профессиональной среды).

Отметим, что в педагогической среде возрастает функциональная ценность алгоритмического мышления, так как последовательность и соразмерность образовательного процесса требует заранее продуманных методологических подходов в обучении. Нами было определено, что необходимость алгоритмического мышления педагога обусловливается двумя составляющими: первая – повышение эффективности учебного процесса; вторая – формирование у студентов навыков самообучения.

Рассмотрим возможности компьютерных технологий для формирования алгоритмического мышления у студентов педагогических направлений. Например, в статье (предисловии к учебному пособию) Р.Р. Сулейманова об информационных и компьютерных технологиях в образовании отмечается, что таковые состоят из разнообразного аппаратного и программного обеспечения, овладение которыми дает педагогу информационно-коммуникационную компетентность, повышает эффективность и качество образовательного процесса [3, с. 12]. Следовательно, достигается одна из целей формирования алгоритмического мышления студентов.

При анализе средств компьютерных технологий, направленных на развитие алгоритмического мышления, мы выделили компьютерные учебные курсы, которые являются ключевыми, а также программы-тренажеры, электронные справочники и энциклопедии, учебные игры, обучающие программы и др. [4, с. 55]. Мы определили, что наиболее эффективным средством формирования алгоритмического мышления студентов будет являться искусственный интеллект, который представлен интеллектуальными обучающими программами. Интеллектуальные обучающие программы (ИОС) способны сгенерировать учебные задания, которые будут соответствовать программе подготовки обучающегося и учитывать способности к выполнению заданий.

На текущий момент в научно-педагогической практике в силу новизны тематики возможностей обучения средствами искусственного интеллекта представлено крайне мало исследований. Тем не менее уже обосновано, что с помощью ИОС возможно межпредметное обучение, а при развитии навыков специальной мыслительной деятельности такие обучающие программы могут применяться в заданиях на доказательство теорем, в учебных играх, при разработке и принятии решений по проблемным ситуациям (ситуационных заданиях) [5].

В своем исследовании мы выделили три основных этапа формирования алгоритмического мышления студентов педагогических направлений при профессионально-педагогической подготовке.

Первый этап – организационный. Включает в себя адаптацию к образовательному процессу с учетом индивидуальных особенностей студентов, формирование определенных навыков работы с информационными данными.

Второй этап – практический. Включает в себя осознание проблемной ситуации и ее диагностику, выработку сущностных задач, а также контроль получаемой компетенции.

Третий этап – результатирующий, подразумевающий переход к самостоятельной педагогической деятельности.

Представленные этапы учитывают мотивационную, содержательную и ориентирующую составляющие профессиональной готовности студента-педагога, которые направлены на выявление доминирующих мотивов его педагогической работы, первичных умений и навыков, способности самостоятельно работать.

На основе представленных этапов мы можем предложить средства и методы обучения, которые будут эффективно влиять на формирование алгоритмического мышления студентов-педагогов. На первом этапе необходимо сформировать цели и задачи образовательного процесса, определить последовательность шагов для достижения результата, выявить начальный уровень освоения программы. Для этого могут быть использованы тестирующие программы.

На втором этапе (основном) необходимо определить те задачи, которые помогут достичь результата в процессе обучения. К этим задачам подбираются определенные технологии и средства. Например, электронные учебники или справочники, если необходимо собрать информацию по поставленной образовательной задаче. Использование обучающих программ и программ-тренажеров будет способствовать закреплению полученных знаний, а учебные игры – повышению мотивационного компонента.

На третьем этапе возможно применение методик тренинга и тестирования, которые будут направлены на переход к самостоятельной деятельности студента и отработку полученных знаний и навыков.

Для будущего педагога становится критически важно не только обладание компетенцией алгоритмического мышления в рамках общего интеллектуального развития, но и педагогической компетенцией, дающей ему знания успешного использования средств компьютерных технологий в образовательном процессе, так как процесс формирования алгоритмического мышления студента-педагога подразумевает использование компьютерных технологий на каждом из трех этапов получения навыка.

Возможности использования компьютерных технологий не привязаны строго к определенной специальности или профилю подготовки. Как на направлениях математических дисциплин, так и в иных предметных областях будущие педагоги могут и должны быть оснащены современными компьютеризированными средствами обучения, где алгоритмическое мышление отрабатывается через широкое применение обучающих программных средств, а также моделирование ситуационных задач.

В междисциплинарном ключе формирование алгоритмического мышления студентов-педагогов осуществляется на основе интегрированного подхода, когда из курсов для физико-математических и инженерных дисциплин берется соответствующий методический материал и подается в учебный процесс в качестве теоретической основы [6, с. 23].

Студенты педагогических направлений должны еще на этапе своей подготовки не только овладеть применением известных, устоявшихся в образовательном процессе алгоритмов своей работы, но и учиться прорабатывать новые при разрешении педагогических задач.

Таким образом, при анализе психолого-педагогической и научно-методической литературы мы определили, что проблема формирования алгоритмического мышления студента-педагога в настоящее время является актуальной. При формировании алгоритмического мышления необходимо соблюсти три основных этапа, каждый из которых подразумевает работу с определенными компетенциями. Говорить об уровне сформированности алгоритмического мышления студента можно на основе определенных компетенций, которыми должен обладать студент.

Мы пришли к выводу, что использование компьютерных технологий является неотъемлемой частью при формировании алгоритмического мышления студента педагогического направления, так как при помощи них студент может проходить обучающие курсы, пользоваться электронными учебниками и справочниками, а также обучающими играми и учебными тестированиями. Все это будет являться эффективным средством в работе по формированию алгоритмического мышления в высших профессиональных учреждениях, так как процент самостоятельного обучения, требующего последовательности решения задач для достижения поставленных целей обучения, значительно выше, чем в школе. Одной из особенностей формирования алгоритмического мышления будет выступать непрерывный контроль за деятельностью студентов, а также анализ их действий, корректировка и побуждение к рефлексии.

Библиографический список

1. Чебурина О.В. Формирование алгоритмического мышления в обучении программированию игр. *Наука и перспективы*. 2017; № 2: 75 – 79.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр) от 17.01.2011 г.* Москва; № 46.
3. Сулейманов Р.Р. Информационные и компьютерные технологии в образовании. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 5: 107 – 108.
4. Алтухова С.О., Смирнова И.Н. Формирование алгоритмического мышления студентов вуза в процессе профессионально-педагогической подготовки. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2016; № 2 (71): 200 – 202.
5. Утюмов Е.А. *Формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018.
6. Хныкина А.Г., Минкина Т.В. *Информационные технологии*: учебное пособие. Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2017.

References

1. Cheburina O.V. Formirovanie algoritmicheskogo myshleniya v obuchenii programmirovaniyu igr. *Nauka i perspektivy*. 2017; № 2: 75 – 79.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikaciya (stepen') bakalavr) ot 17.01.2011 g*. Moskva; № 46.
3. Sulejmanov R.R. Informacionnye i komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 5: 107 – 108.
4. Altuhova S.O., Smirnova I.N. Formirovanie algoritmicheskogo myshleniya studentov vuza v processe professional'no-pedagogicheskoj podgotovki. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 2 (71): 200 – 202.
5. Utyumov E.A. *Formirovanie algoritmicheskih umenij u detej doshkol'nogo vozrasta v processe obucheniya matematike.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018.
6. Hnykina A.G., Minkina T.V. *Informacionnye tehnologii*: uchebnoe posobie. Stavropol': Severo-Kavkazskij Federal'nyj universitet (SKFU), 2017.

Статья поступила в редакцию 20.05.22

УДК 37.022 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-110-112

Kotlyarova T.A., *Cand. of Cultural Studies, Professor, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kotlfolk@narod.ru*
Kotlyarov M.G., *senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kotlfolk@narod.ru*

FOLK SINGING EDUCATION IN KUZBASS: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The article considers of a number of topical problems of the functioning of the system of modern Russian music education, including folk singing. Historical retrospection shows the development of folk singing education in two directions, such as professional and traditional ones. In the twentieth century, a three-level system of music education was formed, which proved itself from the best side. This approach seems to be very promising, as it contributes to the training of competitively capable specialists due to the unity of the methodology in training, increasing the duration of training, which allows identifying the strengths and weaknesses of the student, as well as applying an individual approach in choosing methods and technologies of training. In addition, there is a search for methodology and approaches to training specialists in the field of folk singing education. Considerable attention is paid to the development of methods of stylistic execution. Consideration of the current state of music education in Kuzbass has revealed a number of problems that need to be solved not only at the federal, but also at the regional level.

Key words: **traditional culture, musical art, musical education, folk singing art.**

Т.А. Котлярова, *канд. культурологии, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: kotlfolk@narod.ru*
М.Г. Котляров, *доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: maxifox@narod.ru*

НАРОДНО-ПЕВЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЗБАССЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИ

Статья посвящена рассмотрению ряда актуальных проблем функционирования системы современного отечественного музыкального образования, в том числе народно-певческого. Историческая ретроспекция показывает развитие народно-певческого образования в двух направлениях, таких как профессиональное и традиционное. В двадцатом веке была сформирована трехуровневая система музыкального образования, зарекомендовавшая себя с наилучшей стороны. Такой подход видится весьма перспективным, так как способствует подготовке конкурентоспособных специалистов благодаря единству методологии в обучении, увеличению продолжительности обучения, позволяющему выявить сильные и слабые стороны обучаемого, а также применять индивидуальный подход в выборе методов и технологий обучения. Кроме этого идет поиск методологии и подходов к подготовке специалистов в области народно-певческого образования. Значительное внимание уделяется разработке методики стилевого исполнения. Рассмотрение современного состояния музыкального образования Кузбасса выявило ряд проблем, требующих решения не только на федеральном, но и на региональном уровне.

Ключевые слова: **традиционная культура, музыкальное искусство, музыкальное образование, искусство народного пения.**

Народно-певческое образование на современном этапе переживает очередное реформирование. Несмотря на то, что оно имеет более чем 55-летнюю историю, нерешенных вопросов в нем остается достаточно много как с точки зрения самой концепции, так и с позиции понимания его социального, художественного смысла, содержания, методики обучения и разработки программного обеспечения. Все это делает актуальным данное исследование. Цель, которую ставят авторы статьи, состоит в изучении истории народно-певческого образования и выявлении проблем, возникающих в современном обучении. Для достижения поставленной цели мы поставили перед собой ряд задач, требующих решения. В первую очередь необходимо изучить и описать саму историю вопроса, выявить существующие методики обучения и проанализировать современные тенденции в подходах к народно-певческому образованию. Теоретическая и практическая значимость видится в изучении и выявлении проблем данного вопроса в конкретном регионе – Кузбассе. Вопросы развития народно-певческого образования неоднократно поднимались на различных научно-практических конференциях. Достаточно вспомнить ежегодную конференцию «Народно-певческое образование в России», организованную ГРЦРФ и РАМ им. Гнесиных, и Всероссийский конгресс фольклористов. В рамках конференций обсуждаются актуальные вопросы в области теории и регионалистики, методики подготовки специалистов в народно-певческом образовании. Огромное значение для изучения вопросов современного состояния традиционной культуры и образования имеет работы и статьи современных ученых и практиков. Среди них особо отметим работы А.С. Каргина, В.М. Щурова, Н.В. Леоновой и, конечно, педагогов вузов, занимающихся исследованием проблем современного народно-певческого образования: М.В. Медведева, Г.В. Лобкова, Г.Я. Сысоева, О.С. Щербакова, Л.В. Демина, В.Г. Баулина и многих других. Несмотря на большое количество публикаций, отметим, что работ, посвященных подробному анализу региональных проблем образования, недостаточно. Региональное образование сегодня сталкивается с рядом вопросов, таких как введение новых стандартов (раз в 3–4 года), ведомственная разобщенность, сокращение бюджетных мест на очное обучение и полное отсутствие бюджета на заочном обучении, кадровый дефицит (удаленность от центра) и как следствие – недостаточно развитая сеть художественного и предпрофессионального образования в описываемом регионе.

Две тысячи двадцать второй год объявлен годом народного искусства и нематериального культурного наследия России в соответствии с подписанным 30 декабря 2021 года Указом президента РФ В.В. Путина. В документе говорится, что Год культурного наследия народов России проводится «в целях популяризации народного искусства, сохранения культурных традиций, памятников истории и культуры, этнокультурного многообразия, культурной самобытности всех народов и этнических общностей РФ» [1]. Такое внимание к традиционной культуре должно способствовать росту интереса к культурным ценностям и формированию положительного имиджа образования по направлениям народного искусства. Реорганизации в современной системе образования должны учитывать накопленный исторический опыт и развивать его с учетов новых реалий. Это положение прописано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Национальной доктрине образования на период до 2025 г., «в которых определены основные направления обучения и воспитания детей и молодежи. В этих документах существенное место отводится исторической преемственности поколений, формированию бережного отношения к историческому и культурному наследию, необходимости сохранения единства образовательного пространства на территории Российской Федерации, защите и развитию национальных культур, региональных культурных традиций с учетом особенностей их функционирования в условиях многонационального государства» [2]. Как писал *Ю.М. Лотман «Культура есть память. Поэтому она связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества»* [3].

Традиционная культура, как известно, всегда играла важную роль в воспитании и образовании детей и молодежи. Эстетические и нравственные нормы, духовные ценности передавались из поколения в поколение. Сегодня такая задача ставится перед современным обществом: сформировать морально-этический, духовный облик через воспитание на лучших образцах отечественной культуры.

В современной России фольклор выступает реальным фактором восстановления нарушенных связей поколений, исторической памяти и самосозна-

ния, включения в общественное сознание ценностей традиционной культуры. В пользу данного тезиса служит динамика современного фольклорного движения, бурно развивающегося в образовательных и художественно-творческих учреждениях.

Для выявления проблем и перспектив внедрения традиционной культуры в образовательный процесс необходимо вспомнить историю становления музыкального образования в РФ и, в частности, в области традиционного (народного) искусства. Как известно, становление профессионального музыкального образования начинается с древнерусского певческого искусства, основными центрами которого являлись монастыри и церкви, сохранявшие образцы в письменной форме. Одновременно развивается и традиционная народная культура, существовавшая в бесписьменной традиции и являющаяся частью существовавшего в то время образования. Вторая половина XV века характеризуется появлением первых профессиональных хоров певчих дьяков и конце XVI века хора патриарших певчих, деятельность которых носила как религиозный, так и светский характер. Следующий этап в развитии музыкального образования относится к XVIII веку, в этот период происходит расслоение музыкальной культуры на религиозную и светскую, вследствие чего появляются профессиональные хоры, театры, а также частные хоры, содержащиеся на средства меценатов. К концу XIX века количество таких хоров значительно возросло. XIX век – век появления профессиональных учебных заведений – консерватории в Санкт-Петербурге и Москве. Так, наиболее известен профессиональный хор Ивана Евстратовича Молчанова (1809–1881). Этот хор стал своеобразной школой руководителей народных коллективов. После смерти И.Е. Молчанова многие из его певцов стали руководителями народных хоров. Для распространения и пропаганды отечественной музыкальной культуры среди населения создаются музыкально-просветительские общества, занимающиеся концертной деятельностью. Однако необходимо отметить, что при открытии высших учебных заведений отсутствовала система среднего и начального образования. Только в 1862 году в Санкт-Петербурге благодаря инициативе М.А. Балакирева и Г.Я. Ломакина открывается музыкальная школа. Необходимость в специалистах в области музыкального образования повлияла на открытие хоровых обществ в крупных городах России. Так, к началу XX века открываются народные консерватории и училища в Москве, Киеве, Казани, Саратове, Томске по инициативе ведущих деятелей музыкальной культуры С.И. Танеева, Е.Э. Линевой, Б.Л. Яворского и других. Целью этих организаций было широкое распространение музыкального образования и концертно-просветительская деятельность. Активную концертную деятельность ведут хоровые капеллы Шереметьева, Юхова, Архангельского. Особо следует отметить вклад Евгении Эдуардовны Линёвой, теоретически обосновавшей концепцию актуализации культурного наследия на основе развития и изучения традиционной культуры. Ее теория актуальна на современном этапе, так как через приобщение к музыкальному фольклору возможно патриотическое и гражданское воспитание. Массовое музыкальное просвещение виделось ей через собирание, изучение и исполнение подлинных образцов народного искусства. Решение задачи массового музыкального просвещения она связывала с собиранием, изучением и внедрением в жизнь народно-песенного искусства. Переломным этапом в развитии музыкального образования стал советский период, характеризующийся введением всеобщего и бесплатного обучения. Послереволюционный этап развития хоровой культуры в России связан с созданием новых форм и видов хорового исполнительства, таких как ансамбли песни и пляски, и сети государственных академических народных хоров. Наряду с профессиональными коллективами активно вели свою деятельность самодеятельные коллективы, которые основной целью ставили распространение и пропаганду народного творчества. Рост интереса к традиционной культуре и народному творчеству требовал большего количества руководителей, имеющих профессиональное образование, что повлияло на реформирование системы образования. Создание трехступенчатой системы окончательно сформировалось к 1970-м годам: школа, училище, вуз в крупнейших городах Советского Союза. Данная модель хорошо себя зарекомендовала в отечественном образовании. Развитие массового советского искусства требовало увеличения педагогов и руководителей народно-певческих коллективов. Эти процессы способствовали открытию отделений в ведущих вузах страны по подготовке таких специалистов. Первые отделения были открыты в 1966 году в ГМПИ им. Гнесиных по инициативе А.А. Юрлова и в Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова под руководством Л.Л. Христиансена. В последующие годы открытие таких направлений происходило по всей стране. В Кемеровском государственном институте культуры подготовка кадров высшей квалификации начала осуществляться с открытия отделения в 1990 году по инициативе заслуженного работника культуры, профессора Г.И. Голицына. Следующее явление, оказавшее немаловажное влияние на последующее развитие системы образования, – это «молодежное фольклорное движение», основной идеей которого было возвращение к активной жизни подлинных аутентичных образцов традиционной культуры. Как показывает практика, именно это движение дало толчок дальнейшему реформированию музыкального образования в области искусства народного пения. В конце XX – начале XXI вв. активно начинает развиваться фольклорно-этнографическое направление в музыкальном образовании. Одновременно с изучением и сохранением образцов фольклора в научных кругах обсуждаются проблемы развития и современной интерпретации, музыкальных образцов.

Таким образом, необходимо отметить, что история народно-певческого образования имеет достаточно древнее происхождение и развивалось по двум основным направлениям: профессиональное и традиционное (народное). Исполнение произведений традиционного фольклора осуществлялось в естественной среде бытования и передавалось по традиции, профессиональные певцы представляли народную музыку преимущественно на сцене в композиторской обработке в академической манере исполнения. На современном этапе народно-певческое образование претерпевает коренные изменения, возрастает роль фольклорных ансамблей, изучающих и исполняющих традиционную музыку в подлинном виде. Эти процессы требуют от образования подготовки кадров, соответствующих новым направлениям в области искусства народного пения.

Проблемы эффективности музыкального образования начали изучаться в 80-е годы двадцатого века. Как было описано в ранее опубликованной статье «Освоение Западнорусской песенной традиции в учебном творческом коллективе», изучением проблем эффективности музыкального образования занимался В.В. Медушевский, разработавший концепцию отечественного музыкального образования; коллектив авторов РАМ имени Гнесиных А.Д. Алексеев, А.В. Малинковская, Ю.Н. Рагс предложил «модель специалиста-музыканта»; педагоги Новосибирской консерватории А.Г. Михайленко, М.М. Берлянчик, Л.П. Робустова разрабатывали пути укрепления преемственности ступеней музыкального образования (школа – училище – вуз) [4, с. 278]. В основе многоуровневой системы лежит продолжительность процесса музыкального воспитания и образования, начинающегося в юном возрасте с музыкальной школы и заканчивающегося в зрелом возрасте в вузе. В России получила развитие трехступенчатая система: школа – училище (колледж) – вуз. Трехступенчатость коррелируется со спецификой каждого из этапов обучения. Основная цель школьного этапа – привить любовь к музыке и художественный вкус. Среднеспециальные учреждения призваны обеспечить накопление первичных профессиональных знаний и компетенций, вуз – это уровень глубокого профессионального развития и формирования научного, аналитического мышления, овладения профессиональными компетенциями, позволяющими освоить сущность профессии. В современных условиях идея уровневого образования активно обсуждается в среде ученых и практиков. Во многих учреждениях высшего образования создаются объединения разноуровневых учреждений профессионального образования в общую. Так, в РАМ им. Гнесиных такая система существует достаточно давно благодаря инициативе семьи Гнесиных, создавших в конце XIX века училище, которое в 20-е годы XX века преобразовалось в школу и музыкальный техникум. А в 1945 году открылось высшее звено – Государственный музыкально-педагогический институт им. Гнесиных. В Кемеровском государственном институте культуры также существует уровневая система. При факультете музыкального искусства открыто отделение предпрофессиональной подготовки по направлению «Музыкальный фольклор». Ведется подготовка специалистов по программе бакалавриата и магистратуры. Среднее специальное образование осуществляется в областных учреждениях. Более десяти лет обсуждается вопрос объединения колледжей с вузом. Такой симбиоз, как показывает практика других вузов, способствовал бы подготовке конкурентоспособных специалистов благодаря единству методологии в обучении, увеличению продолжительности обучения, позволяющему выявить сильные и слабые стороны обучаемого, а также применять индивидуальный подход в выборе методов и технологий обучения.

В настоящее время в народно-певческом образовании происходит пересмотр подходов к обучению, большое внимание начали уделять изучению стилевых особенностей вокальных произведений. Этот подход активно разрабатывали в РАМ им. Гнесиных, Московском государственном институте культуры. Благодаря тесному сотрудничеству кафедры народного хорового пения с ведущими педагогами этих учебных заведений и в нашем вузе произошли изменения. Как отмечает Д.В. Морозов, анализируя работу народно-хорового отделения РАМ им. Гнесиных, политику подбора репертуара учебного хора формировали такие педагоги по хоровому классу, как Анна Васильевна Руднева, Нина Константиновна Мешко, Наталья Владимировна Ерохина, Людмила Васильевна Шамина, Владимир Андреевич Царегородцев и Дмитрий Викторович Морозов. Однако он подчеркивает, что именно под руководством Владимира Андреевича Царегородцева начинает складываться стилевой подход в методике распевания и работе с партитурами. Именно в результате работы В.А. Царегородцева сформировалась методика работы, ориентированная «на три пласта народно-песенной культуры: авторскую музыку, обработки и аранжировки народных песен и духовных стихов, фольклорные произведения» [5, с. 74]. Исполнительская манера учебного коллектива напрямую должна зависеть от выбранного репертуара. Освоение стилевых партитур в КемГИК заметно активизировалось благодаря тесному сотрудничеству с педагогами РАМ им. Гнесиных В.А. Царегородцевым, Ю.Л. Колесником и Д.В. Морозовым. В соответствии с учебными программами студенты осваивают все стилевые зоны. Изучение коллективами различных стилевых зон способно кардинально расширить круг умений и навыков участников коллектива и границы используемого репертуара.

Однако необходимо отметить, что, решая проблемы качественного образования, кафедра столкнулась с рядом проблем, требующих решения на федеральном и региональном уровнях. В 2021–2022 учебном году на направление «Искусство народного пения» не было выделено контрольных цифр приема. На 2022–2023 учебный год государственное задание составляет четыре места.

При этом в настоящее время образовательную сферу искусства Кемеровской области представляют 106 муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования, пять областных учреждений среднего профессионального и одно федеральное высшее. Детские школы искусств работают по двум видам образовательных программ: общеразвивающей и предпрофессиональной. В городе Кемерово из двенадцати музыкальных школ только в трех осуществляется обучение по программе «Музыкальный фольклор», что составляет 25%. До 2013 года детские школы искусств осуществляли программы эстетической направленности (5, 7 лет). Новое в работе учреждений данного типа – деление на предпрофессиональные программы (8 лет) и общеразвивающие программы (4–5 лет). Предпрофессиональные программы обучения модернизированы (Дорожная карта до 2025 года). Осуществляется отбор детей с 6,5 до 9 лет на фиксированное количество мест. Отчисления детей возможны только в исключительных случаях. В ДШИ предъявляются строгие требования к образованию педагога: он должен иметь диплом об окончании профильного специалитета или магистратуры, бакалавриата. Важным моментом в образовании ребенка в ДШИ является контроль его развития, творческого роста. Его показателем является участие в конкурсных мероприятиях хотя бы со 2 класса. Лауреатства влияют на рейтинг школы, педагога, портфолио ребенка. Другим важным показателем работы является процент детей, продолживших свое обучение в учреждениях СПО (хороший показатель – около 50%). В настоящее время кафедра и факультет музыкального искусства ведут активную работу с региональными учреждениями системы музыкального образования. Несмотря на значительные результаты, достигнутые в совершенствовании музыкального образования Кузбасса, главной проблемой остается вопрос кадров и ведомственная разобщенность – учреждения, относящиеся к трем уровням системы, имеют разное подчинение: школы – муниципальные, колледжи – областное, вуз – федеральное, а также отсутствует единая региональная программа развития в области художественного образования. Ведомственная разобщенность ведет к малому проценту поступающих выпускников СПО в КемГИК. Если сегодня не решить эти проблемы, то в ближайшей перспективе область останется без квалифицированных специалистов. Кроме этого Кузбасс вошел в число регионов РФ, в которых развивается культурный кластер, требующий большого количества кадров высшей квалификации.

Таким образом, народно-певческое образование в регионе развивается по двум направлениям: в системе образования (центры и дома творчества) и культуры (ДМШ и ДШИ), реализующие программы общеразвивающего и предпрофессионального типа. Проанализировав систему начального образования, необходимо отметить, что охват детей в Кемеровской области, занимающихся по направлению «Музыкальный фольклор», крайне мал. Это отражается впоследствии на наборе в СПО и вуз. Выпускники средних специальных учреждений в 70% случаев выбирают для продолжения образования столичные вузы, что влечен отток специалистов из региона. На наш взгляд, сегодня назрела необходимость решения этих вопросов на федеральном и региональном уровнях. Для стабилизации положения в народно-певческом образовании региона требуется увеличение контрольных цифр приема на направление «Искусство» и разработка программы развития образования в области традиционного музыкального искусства на ближайшие десять лет.

Библиографический список

1. *О проведении в Российской Федерации года культурного наследия народов России*. Указ Президента Российской Федерации от 30.12.2021 г. № 745. Available at: https://edu.gov.ru/press/4582/2022-god-budet-godom-narodnogo-iskusstva-i-nematerialnogo-kulturnogo-naslediya-narodov-rossii/?ysclid=l3dttnwvfq
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Available at: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/
3. *Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века)*. Available at: https://www.livelib.ru/book/1003965517-besedy-o-russkoj-kulture-byt-i-traditsii-russkogo-dvoryanstva-xviii-nachalo-xix-veka-yurij-lotman
4. Котлярова Т.А., Котляров М.Г. Освоение Западнорусской песенной традиции в учебном творческом коллективе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 277 – 279.
5. Морозов Д.В. Методика стилевого распевания народно-певческого коллектива в гнесинской хормейстерской школе. *Вечные истоки*: материалы Всероссийской научно-практических конференций в рамках фестиваля-конкурса. Москва: ПРОБЕЛ, 2000: 72 – 82.

References

1. *O provedenii v Rossijskoj Federacii goda kul'turnogo naslediya narodov Rossii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 30.12.2021 g. № 745. Available at: https://edu.gov.ru/press/4582/2022-god-budet-godom-narodnogo-iskusstva-i-nematerialnogo-kulturnogo-naslediya-narodov-rossii/?ysclid=l3dttnwvfq
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Available at: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/
3. *Lotman Yu.M. Besedy o russkoj kul'ture. Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka)*. Available at: https://www.livelib.ru/book/1003965517-besedy-o-russkoj-kulture-byt-i-traditsii-russkogo-dvoryanstva-xviii-nachalo-xix-veka-yurij-lotman
4. Kotlyarova T.A., Kotlyarov M.G. Osvoenie Zapadnorusskoj pesennoj tradicii v uchebnom tvorcheskom kollektive. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 277 – 279.
5. Morozov D.V. Metodika stilevogo raspevaniya narodno-pevcheskogo kollektiva v gnesinskoj hormejsterskoj shkole. *Vechnye istoki*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskih konferencij v ramkah festivalya-konkursa. Moskva: PROBEL, 2000: 72 – 82.

Статья поступила в редакцию 20.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-112-115

Lee N.B., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: leekimso@mail.ru*
Shalamova D.A., *MA student, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: dariko.shalamova@gmail.com*

PROJECT WORKSHOP AS A RESOURCE FOR OBTAINING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS IN THE URBAN CONTEXT. The article describes intermediate results of work in the project workshop in the master's degree program "Communications in the Public Sector and NGOs", the National Research University Higher School of Economics's framework. The workshop aims to develop professional theoretical knowledge and practical skills in the field of the urban projects' communication. The article describes the process of working with a real regional client who is a cultural institution in Ufa (the future ZAMAN Museum of Modern Art). The workshop participants agreed with the customer to develop a film festival concept, which would help to increase the future museum recognition and search for its potential partners, as well as to activate local communities around cultural events held by the institution. The preparation of the concept became the ultimate goal of the applied project. Tasks, the results of which are described in the article, are to theoretically substantiate the importance of the role of film festivals in the development of the city and local communities; to formulate principles for the implementation of the concept of a film festival. The festival concept, developed on the basis of information from open sources, specialized scientific literature and interviews conducted with the future museum representatives and local residents, can be used by the client as a possible methodological guideline for organizing the cultural event. For the participants of the project workshop, the development of the concept of the film festival is a useful exercise for deepening knowledge and obtaining skills necessary for the successful work as urban projects' communicators.

Key words: **communication, urban environment, project workshop, cultural institution, film festival.**

Н.Б. Ли, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: leekimso@mail.ru*
Д.А. Шаламова, *магистрант, НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: dariko.shalamova@gmail.com*

ПРОЕКТНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК РЕСУРС ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена описанию промежуточных результатов работы в проектной мастерской в рамках образовательной программы магистратуры «Коммуникации в государственных структурах и НКО» НИУ «Высшая школа экономики». Мастерская направлена на получение теоретических знаний и практических навыков в сфере коммуникации городских преобразований. В статье описан процесс работы с реальным региональным заказчиком в лице культурной

институции в городе Уфе (будущий Музей современного искусства ZAMAN). Участники мастерской согласовали с заказчиком разработку для него концепции кинофестиваля, который помог бы повысить узнаваемость и найти потенциальных партнеров будущего музея, а также активизировать местные сообщества вокруг культурных событий, проводимых институцией. Подготовка концепции стала конечной целью прикладного проекта. Задачи, результаты выполнения которых описаны в статье: теоретическое обоснование значимости роли кинофестивалей в развитии города и местных сообществ; формулирование принципов реализации концепции кинофестиваля. Концепция, разрабатываемая на основе информации из открытых источников, тематической научной литературы и проведенных интервью с представителями будущего музея и местными жителями может быть использована заказчиком как возможный методический ориентир при организации культурного события. Для участников проектной мастерской разработка концепции кинофестиваля является полезным упражнением для углубления знаний и развития навыков, необходимых для успешной работы коммуникаторов городских проектов.

Ключевые слова: **коммуникация, городская среда, проектная мастерская, культурная институция, кинофестиваль.**

Актуальность работы обосновывается тем, что за последние годы в России все больше внимания уделяется развитию городской среды – муниципальные власти задаются вопросом, как сделать эту среду удобной и привлекательной для горожан. Одной из заметных точек отсчета в данном процессе стал ряд масштабных инициатив, запущенных на федеральном уровне. В данном случае речь идет о Национальном проекте под названием «Жилье и городская среда», начатом, согласно паспорту проекта, в октябре 2018 года, с плановым завершением в декабре 2024 года [1]. Идеологически проект усиливается национальными целями развития Российской Федерации до 2030 года, среди которых – «комфортная и безопасная среда для жизни» [2].

Актуальности проекту добавляет и тот факт, что современная Россия имеет богатый опыт проведения масштабных международных событий, сопровождающихся фундаментальным изменением городской инфраструктуры. Яркими примерами этому служат 24-й саммит лидеров государств АТЭС (Владивосток, 2012), XXII Зимние Олимпийские игры (Сочи, 2014) и 21-й чемпионат мира по футболу ФИФА (Москва, Калининград, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоград, Казань, Самара, Саранск, Ростов-на-Дону, Сочи, Екатеринбург; 2018).

У российских регионов и городов также имеется не меньший опыт в организации празднования больших юбилейных дат с момента начала своей субъектности, насчитывающей от нескольких десятилетий до нескольких столетий. Празднование таких годовщин обычно сопровождается повышенным вниманием к «имениннику» со стороны как внутренней, так и внешней аудитории, ввиду проведения насыщенной программы городских мероприятий. С относительно недавнего времени такие программы перестали ограничиваться массовыми культурно-развлекательными событиями, в них также делается значительный фокус на городском благоустройстве [3], что получает широкое освещение в медиа [4]. Ярким информационным поводом прошлого года стало празднование 800-летия Нижнего Новгорода.

В то же время активизируются городские сообщества, включая те, которые занимаются творчеством. Художники, музыканты, поэты и их единомышленники с академической и предпринимательской специализацией пребывают в поиске точек и линий соприкосновения с городом, чтобы сделать его жизнь более интересной, приятной и разнообразной, наполняя городскую повестку событиями, а сам город – новыми местами и объектами инфраструктуры с созидательным посылом. В этих условиях творческими комьюнити создаются новые культурные институции и пространства, ключевые цели которых – позитивное изменение внешнего облика городской среды, создание площадки для обучения, развлечения и дискуссии среди горожан, реализация различных общественных инициатив, запуск городских акций и проектов, проведение мероприятий, создание условий для развития творческого предпринимательства, повышение туристической привлекательности города и др. За последние пять лет в разных регионах России в городском контексте начали свое органичное существование такие культурные институции и пространства, как «Арт-Квадрат» (Уфа, 2017), «Контора пароходства» (Тюмень, 2018), «Октава» (Тула, 2018), «Артсерватория» (Хабаровск, 2018), «Рельсы» (Тверь, 2018) и др.

Поскольку любые изменения в городе затрагивают интересы множества людей, с учетом вышеназванных тенденций неудивительно, что в среде высшего образования России также начались преобразования, направленные, в свою очередь, на разработку новаторских треков для системной подготовки специалистов в области коммуникаций с государственной властью, бизнесом, некоммерческими организациями и обществом – всеми теми игроками, которые являются частью городской системы. Примером такого новаторства служит магистерская программа Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Коммуникации в государственных структурах и НКО». Один из форматов обучения в рамках программы представляет собой экспериментальную проектную мастерскую, которая в данном случае носит название PubliCITY. Эта мастерская направлена на изучение того, как связи с общественностью работают в развитии городской среды, и на наработку навыков коммуникатора городских преобразований. В рамках работы в мастерской студенты примеряют на себя роль небольшого коммуникационного агентства. Процесс обучения проходит через подготовку персональных и групповых исследовательских работ, базирующуюся на взаимодействии с реальным заказчиком.

Участники мастерской приняли решение работать с заказчиком – будущим Музеем современного искусства ZAMAN, начавшим свою работу в 2019 году и в данный момент придерживающимся концепции «Музей без стен» [5], – формат Посольства, проводящего культурно-просветительские и образовательные мероприятия на площадках города Уфы, столицы национальной республики Башкортостан – по нескольким причинам. Во-первых, примечательно, что республика принимает участие в выполнении национального проекта «Жилье и городская среда» (средства из федерального и регионального бюджетов идут на строительство жилья, автомобильных дорог и расселение аварийного фонда [6]) и достигает в этом определенных успехов [7]. В дополнение к этому в июне 2021 года в Уфе состоялся первый Международный форум урбанистики «Территория будущего. Взгляд из сердца Евразии». Основная тема форума – «Ускорение изменения городов» [8]. Во-вторых, в 2024 году Уфе исполняется 450 лет с момента основания. С точки зрения городского развития празднование будет включать выполнение программы по модернизации городского ландшафта [9]. В-третьих, Музей современного искусства ZAMAN – это культурная институция, которая с помощью своей деятельности оказывает позитивное влияние на местные городские сообщества, в частности посредством своих мероприятий внося разнообразие в культурную жизнь города.

Формат проекта также неслучаен – в данный момент наблюдается тенденция к популяризации (кино)фестиваля как одного из форматов событийного туризма [10]. Заказчик и его запрос имеют российскую региональную специфику, а при организации региональных кинофестивалей в качестве основного нематериального ресурса используется локальная идентичность, идентичность места [11]. Такие события привлекают внимание к городам и целым регионам, помогают им становиться более заметными в первую очередь на культурной карте страны [12], что также интересует ZAMAN [13].

Таким образом, проектная команда обратилась к потенциальному заказчику с предложением разработать для него концепцию кинофестиваля, который сыграл бы роль ключевого коммуникационного инструмента для повышения узнаваемости и поиска потенциальных партнеров будущего музея, а также активизации местных сообществ вокруг проведения нового городского события. Так ZAMAN смог бы добавить в свою деятельность больше креативности, то есть, будучи одним из лидеров общественных изменений, отдать «другим часть своей власти – организовать кинофестиваль как площадку для диалога разных городских сообществ, – чтобы повысить собственную эффективность и собственное влияние» [14, с. 7].

Применительно к настоящему исследованию и с учетом того, что работа в проектной мастерской продолжается, конечную цель исследования можно обозначить как разработку концепции кинофестиваля, а задачи для выполнения на данном этапе будут следующими:

1. Теоретическое обоснование значимости роли кинофестивалей в развитии города и местных сообществ.
2. Формулирование принципов реализации концепции кинофестиваля.

Задачи, описанные выше, заключают в себе двойную функцию: в узком смысле их выполнение необходимо для достижения поставленной цели, а в широком – для углубления понимания и знаний и развития навыков будущих коммуникаторов городских проектов.

Несмотря на то, что в иностранной и российской научной литературе недостаточно внимания уделено изучению кинофестивалей в контексте функционирования новых культурных институций и пространств, что, помимо уникальности образовательного формата проектной мастерской, определяет новизну исследования, сам кинофестиваль не является новаторским форматом ни для международной практики, ни для российского опыта событий в сфере культуры. Яркие примеры (региональных) кинофестивалей: Фестиваль уличного кино (по всей России), «Меридианы Тихого» (Владивосток), ARCTIC OPEN (Архангельск), «Кино без барьеров» (по всей России), «Человек и Природа» (Иркутск), «Россия» (Екатеринбург), «Флаэртиана» (Пермь), «Соль земли» (Самара), «Сибирь» (Омск), Beat Film Festival (по всей России), Garage Screen Film Festival (по всей России), Канский видеофестиваль (Канск), «Бесонница» (Калужская область), «Ночь кино» (по всей России), «Край света» (Южно-Сахалинск).

Популярность кинофестивалей объясняется рядом позитивных эффектов, которые они могут оказать на город и все заинтересованные и вовлеченные стороны. Так, ряд российских и иностранных авторов выделяет в качестве таковых укрепление чувства сообщества, создание благоприятной атмосферы и воспитание вкусов у зрителей [15; 16; 17]. Это в сочетании с оживлением культурной жизни города и созданием новых рабочих мест способствует прекращению или сокращению оттока молодежи [14; 15; 17]. Исследовательский тандем С. Гравелл и И.С. Ха считает, что кинофестиваль может стать платформой для нетворкинга, делового общения в первую очередь для представителей киноиндустрии [18], а С. Джилани полагает, что данное событие также заключает в себе возможность для участников установить контакты на национальном и международном уровнях [16]. К тем, кто способен извлечь выгоду из проводимого киносмотра, относятся и небольшие кинотеатры, поскольку, по мнению Л. Кисель, они могут выступать

одной из площадок проведения фестиваля [19], и представители местного бизнеса, так как, с точки зрения Т.Г. Пядышевой, для них спонсорство и партнерство организаторов – это формы проявления социальной ответственности [20]. При анализе эффектов от проведения кинофестиваля многие исследователи выделяют брендинг территории, создание позитивного имиджа региона [9; 10; 16; 19; 20; 22; 23], что, в свою очередь, несет в себе потенциал для извлечения экономической прибыли из усиливающегося туристического потока [16; 19]. В дополнение к эффектам, указанным выше, интересным представляется рассмотреть пример того, как кинофестиваль может привлечь внимание к общественным проблемам (на экране и в регионе проведения события) и улучшить условия жизни групп населения посредством образовательно-просветительских мероприятий публичной программы фестиваля. Таким примером является ежегодный Международный кинофестиваль «16 км», проходящий с 2011 года. Название фестиваля отсылает к территории проведения – Каньяда-Реал, трущобному квазигороду, протяженностью приблизительно 16 километров, в окрестностях испанского Мадрида. Мероприятие призвано дестигматизировать местное сообщество, создать площадку для общения национальностей, проживающих в разных секторах «поселения», предоставить возможность местным детям и подросткам посредством участия в серии мастер-классов приобрести перечень навыков, в том числе как снимать собственное кино [24; 25].

Что касается полезных эффектов для институции-организатора, то кинофестиваль может рассматриваться в качестве одного из эффективных PR-инструментов [20], а также как формат культурного события для того, чтобы «вырастить свою аудиторию», часть которой на момент открытия музея уже достигнет совершеннолетия [26].

В качестве методов в работе было использовано изучение открытых источников и тематической научной литературы, а также проведение интервью с представителями команды заказчика и местными жителями, что помогло сформулировать принципы, которые лягут в основу концепции нового кинофестиваля:

– *семейный показ* (обеспечивает широкий охват зрителей нескольких крупных возрастных категорий; ключевая аудитория – подростки (формирование лояльной аудитории к моменту открытия музея));

– *использование элементов геймификации* (позволяет усилить вовлеченность зрителей в событие);

– *сопровождение показов просветительскими, образовательными и развлекательными активностями на различных площадках города, в том числе вне помещений* (позволяет наполнить культурную жизнь горожан новыми позитивными смыслами при непосредственном задействовании разнообразия городского ландшафта);

– *вовлечение местных креативных сообществ и сотрудничество с образовательными учреждениями* (привлечение потенциальных спикеров и молодежной аудитории) *и другими культурными институциями* (укрепление связей с профессиональным сообществом, получение его признания и поддержки);

– *привлечение представителей местного бизнеса и местных органов власти на основе взаимовыгодного сотрудничества* (поиск спонсоров, партнеров и повышение уровня доверия к себе и своей экспертности);

– *оказание позитивного влияния на туристическую и инвестиционную привлекательность города* (фокус внимания делается не только на внутреннюю, но и на внешнюю аудиторию).

В заключение можно сделать вывод, что конечная цель по разработке концепции кинофестиваля находится в процессе достижения. При этом поставленные в данном исследовании задачи были выполнены – дано теоретическое обоснование важности роли кинофестивалей в развитии города и местных сообществ, а также описаны принципы реализации концепции будущего городского события. С точки зрения теории была предпринята попытка сделать вклад в изучение работы новых российских региональных культурных институций, в первую очередь представляло интерес применение такого инструмента коммуникации с общественностью, как организация кинофестиваля. С практической точки зрения разрабатываемую уникальную концепцию мероприятия следует воспринимать как возможный методический ориентир для заказчика при организации будущего культурного события, который, в свою очередь, может быть при необходимости дополнен и скорректирован с учетом меняющегося контекста. Кинофестиваль обладает потенциалом, чтобы стать ежегодным, расширить не только свою аудиторию, но и географию показов до уровня региона, задействовав другие города Поволжья, Прикамья и Урала, характеризующиеся этноязыковой общностью и общим самосознанием [5]. Для участников проектной мастерской разработка концепции кинофестиваля является полезным упражнением для углубления знаний и развития навыков, необходимых для успешной работы коммуникаторов городских проектов. В качестве перспективы развития настоящего исследования можно рассматривать, во-первых, выполнение оставшихся проектных задач (продумывание механики и реализации проекта) и достижение конечной цели по разработке концепции кинофестиваля, во-вторых, последующий анализ эффектов, оказанных будущим событием на жизнь города, местные сообщества и работу культурной институции-организатора, и, наконец, изучение эффективности подготовки в рамках проектной мастерской будущих специалистов по связям с общественностью в контексте городской среды.

Библиографический список

1. *Опубликован паспорт национального проекта «Жилье и городская среда»*. Available at: http://government.ru/info/35560/
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»*. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. Москва, 2020.
3. «Юбилейный» опыт: с какими проблемами столкнулись российские города при подготовке к празднику. *Nn.ru: Новости Нижнего Новгорода.* Available at: https://www.nn.ru/text/gorod/2021/08/05/70060883/
4. *Инфраструктурные объекты Нальчика обновят к 100-летию Кабардино-Балкарии*. Available at: https://www.interfax-russia.ru/south-and-north-caucasus/novosti-municipalitetov/infrastrukturnye-obekty-nalchika-obnovyat-k-100-letiyu-kabardino-balkarii
5. О музее. *Музей современного искусства в Уфе ZAMAN.* Available at: http://zaman.museum/one
6. В жилье и городскую среду в Башкирии за 4 года вложат 1,46 млрд *РБК: Новости Башкортостана.* Available at: https://ufa.rbc.ru/ufa/freenews/5f27fcdd9a7947b3cdd21826
7. Башкирия в тройке лидеров по реализации нацпроекта «Жилье и городская среда». *ГТРК «Башкортостан»: Новости Уфы и Башкирии.* Available at: https://gtrk.tv/novosti/254564-bashkiriya-troyke-liderov-realizacii-nacproekta-zhile-gorodskaya-sreda
8. Территория будущего. Взгляд из сердца Евразии. *Коммерсантъ Events: площадка для дискуссий на актуальные темы бизнеса и культуры.* Available at: https://events.kommersant.ru/events/territorija-buduschego-vzgljad-iz-serdca-evrazii/
9. Кучеренко Д. Уфа готовится к 450-летию. *Коммерсантъ: последние новости России и мира.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4848691
10. Головецкий Н.Я., Туманов А.И. Кинофестивали как фактор развития социальной инфраструктуры и туристической привлекательности региона. *Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте.* 2017; № 3 (22): 90 – 94.
11. Безуглов Д. Ревизия фестиваля: как показывают большое кино на «Краю света». *Strelka Mag: журнал о том, как устроен современный город.* Available at: https://strelkamag.com/ru/article/reviziya-festivalya-kak-pokazyvat-bolshoe-kino-na-krayu-sveta
12. Ooi C-S., Pedersen J.S. City branding and film festivals: Re-evaluating stakeholder's relations. *Place Branding and Public Diplomacy.* 2010; № 6 (4): 316 – 332.
13. «Когда искусство Уфы стало современным?». *Музей современного искусства в Уфе ZAMAN.* Available at: http://zaman.museum/history1
14. Лэндри Ч. *Креативный город.* Москва: Классика – XXI, 2006.
15. Алексеева П.А., Какосьян Э.К. Особенности процесса продюсирования кинофестивальной деятельности как одного из факторов экономического роста России. *Научные труды Вольного экономического общества России.* 2015; № 194 (5): 417 – 428.
16. Jilani S. Do film festivals help or hurt their host cities? *The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's International edition.* Available at: https://www.theguardian.com/cities/2019/sep/11/do-film-festivals-help-or-hurt-their-host-cities-venice-sundance
17. Как прошла дискуссия 12 сентября «Кинофестиваль как инструмент развития территории»? (видео). *International Film Festival of Asian Pacific Countries in Vladivostok.* Available at: https://pacificmeridianfest.ru/en/festival-news-en/kak-proshla-diskussija-12-sentjabrja-kinofestival-kak-instrument-razvitija-territorii-video/
18. Grunwell S., Ha I.S. Film Festivals: An Empirical Study of Factors for Success. *Event Management.* 2008; № 11 (4): 201 – 210.
19. Кисель Л. «Берлинале»: как крупнейший кинофестиваль меняет город. *Strelka Mag: журнал о том, как устроен современный город.* Available at: https://strelkamag.com/ru/article/berlinale-chto-daet-gorodu-krupneishii-kinofestival
20. Пядышева Т.Г. Кинофестиваль как PR-инструмент формирования конкурентных преимуществ организации. *Вестник Прикамского социального института.* 2020; № 3 (87): 101 – 108.
21. Иванов А.Ю. Влияние кинофестиваля «Флаэртиана» на брендинг территорий. *Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2015; № 1 (11): 157 – 161.
22. Кокорин А.М. Социально-экономические процессы развития региональной киноиндустрии. *Вестник Московского университета.* 2019; № 3: 58 – 76.
23. Filipov M. Branding a City with Film Festivals. *Economics and Management.* 2021; № 18 (1): 137 – 143.
24. Pattem L. Real Madrid: film festival puts city's forgotten district on map. *The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's International edition.* Available at: https://www.theguardian.com/cities/2019/nov/22/real-madrid-film-festival-puts-citys-forgotten-district-on-map
25. Festival 16 de Cañada Real. *Fair Saturday VOCES.* Available at: https://voces.fairsaturday.org
26. Кармадонова Д. Российская фестивальная индустрия: что организаторы и спонсоры ждут друг от друга, а аудитория – от фестивалей. *Sostav.ru – новости рекламы и маркетинга.* Available at: https://www.sostav.ru/publication/rossijskaya-festivalnaya-industriya-chto-organizatory-i-sponsory-zhdut-drug-ot-druga-a-auditoriya-ot-festivalej-39586.html

References

1. *Opublikovan pasport nacional'nogo proekta «Zhil'e i gorodskaya sreda».* Available at: http://government.ru/info/35560/
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda».* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. № 474. Moskva, 2020.
3. «Yubilejnyj» opyt: s kakimi problemami stolknulis' rossijskie goroda pri podgotovke k prazdniku. *Nn.ru: Novosti Nizhnego Novgoroda.* Available at: https://www.nn.ru/text/gorod/2021/08/05/70060883/
4. *Infrastrukturnye ob`ekty Nal'chika obnovyat k 100-letiyu Kabardino-Balkarii.* Available at: https://www.interfax-russia.ru/south-and-north-caucasus/novosti-municipalitetov/infrastrukturnye-obekty-nalchika-obnovyat-k-100-letiyu-kabardino-balkarii
5. O muzee. *Muzej sovremennogo iskusstva v Ufe ZAMAN.* Available at: http://zaman.museum/one
6. V zhil'e i gorodskuyu sredu v Bashkirii za 4 goda vlozhat 1,46 mlrd *RBK: Novosti Bashkortostana.* Available at: https://ufa.rbc.ru/ufa/freenews/5f27fcdd9a7947b3cdd21826
7. Bashkiriya v trojke liderov po realizacii nacproekta «Zhil'e i gorodskaya sreda». *GTRK «Bashkortostan»: Novosti Ufy i Bashkirii.* Available at: https://gtrk.tv/novosti/254564-bashkiriya-troyke-liderov-realizacii-nacproekta-zhile-gorodskaya-sreda
8. Territoriya buduschego. Vzglyad iz serdca Evrazii. *Kommersant` Events: ploschadka dlya diskussij na aktual'nye temy biznesa i kul'tury.* Available at: https://events.kommersant.ru/events/territorija-buduschego-vzgljad-iz-serdca-evrazii/
9. Kucherenko D. Ufa gotovitsya k 450-letiyu. *Kommersant`: poslednie novosti Rossii i mira.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4848691
10. Goloveckij N.Ya., Tumanov A.I. Kinofestivali kak faktor razvitiya social'noj infrastruktury i turisticheskoj privlekatel'nosti regiona. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S. Yu. Vitte.* 2017; № 3 (22): 90 – 94.
11. Bezuglov D. Reviziya festivalya: kak pokazyvayut bol'shoe kino na «Krayu sveta». *Strelka Mag: zhurnal o tom, kak ustroen sovremennyj gorod.* Available at: https://strelkamag.com/ru/article/reviziya-festivalya-kak-pokazyvat-bolshoe-kino-na-krayu-sveta
12. Ooi C-S., Pedersen J.S. City branding and film festivals: Re-evaluating stakeholder's relations. *Place Branding and Public Diplomacy.* 2010; № 6 (4): 316 – 332.
13. «Kogda iskusstvo Ufy stalo sovremennym?». *Muzej sovremennogo iskusstva v Ufe ZAMAN.* Available at: http://zaman.museum/history1
14. L`endri Ch. *Kreativnyj gorod.* Moskva: Klassika – XXI, 2006.
15. Alekseeva P.A., Kakos'yan `E.K. Osobennosti processa prodyusirovaniya kinofestival'noj deyatel'nosti kak odnogo iz faktorov `ekonomicheskogo rosta Rossii. *Nauchnye trudy Vol'nogo `ekonomicheskogo obschestva Rossii.* 2015; № 194 (5): 417 – 428.
16. Jilani S. Do film festivals help or hurt their host cities? *The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's International edition.* Available at: https://www.theguardian.com/cities/2019/sep/11/do-film-festivals-help-or-hurt-their-host-cities-venice-sundance
17. Kak proshla diskussiya 12 sentyabrya «Kinofestival' kak instrument razvitiya territorii»? (video). *International Film Festival of Asian Pacific Countries in Vladivostok.* Available at: https://pacificmeridianfest.ru/en/festival-news-en/kak-proshla-diskussija-12-sentjabrja-kinofestival-kak-instrument-razvitija-territorii-video/
18. Grunwell S., Ha I.S. Film Festivals: An Empirical Study of Factors for Success. *Event Management.* 2008; № 11 (4): 201 – 210.
19. Kisel' L. «Berlinale»: kak krupnejshij kinofestival' menyaet gorod. *Strelka Mag: zhurnal o tom, kak ustroen sovremennyj gorod.* Available at: https://strelkamag.com/ru/article/berlinale-chto-daet-gorodu-krupneishii-kinofestival
20. Pyadysheva T.G. Kinofestival' kak PR-instrument formirovaniya konkurentnyh preimuschestv organizacii. *Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta.* 2020; № 3 (87): 101 – 108.
21. Ivanov A.Yu. Vliyanie kinofestivalya «Fla`ertiana» na brending territorij. *Vestnik nauchnoj associacii studentov i aspirantov istoricheskogo fakul'teta Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2015; № 1 (11): 157 – 161.
22. Kokorin A.M. Social'no-`ekonomicheskie processy razvitiya regional'noj kinoindustrii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2019; № 3: 58 – 76.
23. Filipov M. Branding a City with Film Festivals. *Economics and Management.* 2021; № 18 (1): 137 – 143.
24. Pattem L. Real Madrid: film festival puts city's forgotten district on map. *The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's International edition.* Available at: https://www.theguardian.com/cities/2019/nov/22/real-madrid-film-festival-puts-citys-forgotten-district-on-map
25. Festival 16 de Cañada Real. *Fair Saturday VOCES.* Available at: https://voces.fairsaturday.org/
26. Karmadonova D. Rossijskaya festival'naya industriya: chto organizatory i sponsory zhdut drug ot druga, a auditoriya – ot festivalej. *Sostav.ru – novosti reklamy i marketinga.* Available at: https://www.sostav.ru/publication/rossijskaya-festivalnaya-industriya-chto-organizatory-i-sponsory-zhdut-drug-ot-druga-a-auditoriya-ot-festivalej-39586.html

Статья поступила в редакцию 11.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-115-117

Gorobets D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: gdv.80@mail.ru*

THE MODEL OF FORMATION OF READINESS OF THE TEACHING STAFF FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL HOLDING AT A FEDERAL UNIVERSITY. The article is dedicated to a process of implementing an experimental model of the formation of the readiness of teaching staff for innovation in an educational holding at a federal university. The study defines the basics, features and structure of pedagogical innovation activity, substantiates the need to form the readiness of the teaching staff for innovation. The paper describes components of the structure of the teacher's readiness for innovation. The paper considers in detail the experimental pedagogical model of the formation of the readiness of the teaching staff for innovation, methodological aspects of its implementation, its effectiveness is proved on the basis of the obtained quantitative and qualitative results.

Key word: **innovations, innovative activity, professional training of teaching staff, readiness for innovative activity, innovative pedagogical activity, model, pedagogical modeling.**

Д.В. Горобец, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: gdv.80@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена процессу внедрения экспериментальной модели формирования готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности в условиях образовательного холдинга федерального университета. В исследовании определены сущность, особенности и структура педагогической инновационной деятельности, обоснована необходимость формирования готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности. В работе описаны компоненты структуры готовности педагога к инновационной деятельности. В работе подробно рассмотрена экспериментальная педагогическая модель формирования готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности, методические аспекты ее реализации, доказана ее эффективность на основе полученных количественных и качественных результатов.

Ключевые слова: **инновации, инновационная деятельность, профессиональная подготовка профессорско-преподавательского состава, готовность к инновационной деятельности, инновационная педагогическая деятельность, модель, педагогическое моделирование.**

Модернизация современной системы высшего образования ориентируется на активное внедрение в теорию и практику педагогических нововведений. Анализ инновационной деятельности педагогов-практиков позволяет констатировать определенные проблемы, связанные, в частности, с несоответствием инновационных и государственных образовательных программ, с необходимостью согласования различных педагогических концепций и новых методических разработок, с низким уровнем инновационной культуры педагогических работников, недостаточной информированностью педагогов о сущ-

ности образовательных инноваций, методике их внедрения в учебно-воспитательный процесс [1–13].

Вышеизложенное указывает на потребность в реализации комплексных и фундаментальных исследований в данном ключе. Так, целью данного исследования является освещение особенностей формирования готовности педагога к инновационной деятельности.

Основные задачи исследования видятся в следующем: разработка модели, инновационной педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава федерального университета; определение дидактических условий и технологического сопровождения ее реализации в образовательном процессе федерального университета.

Научная новизна статьи определяется выявлением критериев, показателей и уровней готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава федерального университета в процессе профессиональной деятельности. Практическая значимость – в определении направления работы преподавателей вуза в контексте формирования готовности к инновационной деятельности.

Необходимость реализации инновационной педагогической деятельности на современном этапе развития системы образования, по мнению В.А. Сластенина, определяется тем, что социально-экономические преобразования повлияли на обновление методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях разного типа, переосмысление содержания образования через изменения в составе учебных дисциплин, введение новых учебных предметов [11; 12]. В этой связи возникает острая практическая необходимость подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава федерального университета относительно применения и распространения педагогических инноваций. В данном ключе стоит уточнить, что под инновациями следует понимать нововведения, вызывающие качественные изменения в системе их внедрения [1; 3]. Необходимость внедрения инноваций вызвана неудовлетворенностью результатами деятельности или их несоответствием ожиданиям потребителя [4; 2].

Основным методом формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности в рамках данного исследования был обозначен метод педагогического моделирования. Его сущность заключается в исследовании объектов различной природы на их аналогах для определения или уточнения характеристик существующих или новых объектов конструирования [9].

Цели внедрения модели формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности предусматривают учет следующих принципов организации образовательного процесса в рамках экспериментальной педагогической модели: принципа вариативности содержания образования в зоне актуальных ценностных ориентаций профессорско-преподавательского состава федерального университета и установок практики современной школы на инновационную педагогическую деятельность; принципа преемственности в усложнении требований к профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава федерального университета путем расширения границ выбора педагогических и производственных инноваций путем возможного выхода за пределы нормативной педагогической деятельности; принципа свободного, но ответственного выбора образовательной траектории развития в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин в соответствии с их индивидуально-личностными возможностями и потребностями [12].

Модель формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к реализации инновационной деятельности основывается на положениях профессионально-деятельностного подхода, который можно рассматривать с позиции интеграции содержания образования, науки и профессиональной деятельности, а также моделирования системы традиционных и активных форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей деятельности, где единицей будет выступать проблемная профессиональная ситуация» [5, с. 46].

Необходимость определения эффективности разработанной педагогической модели обосновала потребность ее апробации. Экспериментальной базой исследования послужила Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ «Крымский Федеральный университет имени С.И. Вернадского» в г. Ялте. Респондентами экспериментального исследования выступили преподаватели Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (58 человек).

Хронологические рамки исследования: второй семестр 2021–2022 учебного года.

На предварительном этапе апробации разработанной педагогической модели в рамках эксперимента была проведена первичная диагностика уровня сформированности готовности к инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава – участников экспериментального исследования. После получения и фиксирования результатов диагностического исследования реализовывалось внедрение компонентов педагогической модели, к рассмотрению которых приступим далее.

Экспериментальная модель формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности включает следующие функциональные компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, технологический, результативный.

Целью мотивационно-целевого компонента является формирование мотивации профессорско-преподавательского состава федерального университета к овладению методами, технологиями и средствами инновационной педагогической деятельности.

В рамках данного компонента задачами модели являются следующие: формирование знаний, умений и навыков профессорско-преподавательского состава федерального университета по использованию инновационных методов и технологий обучения в образовательном процессе; развитие личностных и профессиональных качеств профессорско-преподавательского состава федерального университета, необходимых для реализации эффективной инновационной педагогической деятельности; обеспечение условий для получения респондентами возможности участия в инновационном педагогическом процессе (обретения опыта инновационной педагогической деятельности).

Функциями данного компонента являются: пробуждение у профессорско-преподавательского состава федерального университета личностно значимого отношения к объекту и предмету инновационной деятельности; выработка навыков анализа и стремление к активному решению нестандартных педагогических ситуаций, интереса к планированию и освоению инноваций; формирование настроя и постоянной ориентации на инновационную деятельность.

В рамках содержательного компонента модели целью эксперимента было формирование составляющих готовности педагога к инновационной деятельности, а именно: профессиональных знаний об инновационной педагогической деятельности; профессиональных навыков применения инновационных методов и технологий обучения; профессионально значимых личностных качеств педагога-инноватора; практического опыта реализации инновационной деятельности.

К функциям данного компонента отнесем следующие:

1. Формирование готовности педагога к продуктивному педагогическому творчеству (креативности), содержащей в себе: умение творчески переосмысливать нововведения в соответствии с условиями конкретного учебного заведения; адаптировать внедряемые концепции и методики; стремление к овладению новыми информационными и профессиональными методами и средствами.

2. Получение и обогащение информации о сущности и структуре поисковой деятельности.

3. Реализация умений оперировать данной информацией в различных сферах инновационной деятельности.

В рамках данного компонента решение его ведущей образовательной цели реализовывалось путем применения таких общедидактических методов, как монографический метод, объяснение, самоанализ, дискуссия, метод профессионально-проблемного рефлексирования, метод микрообучения, имитационные игры, метод невербального общения и др.

Технологический компонент модели представляет собой практическое внедрение методической системы формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к использованию инновационных методов и технологий обучения путем разработки и внедрения курсов повышения квалификации «Инновационная педагогическая деятельность» и «Инновационные технологии обучения», а также – проведения круглых столов, посвященных проблемам инновационного образования.

Успешность реализации содержательного и технологического компонентов модели формирования готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности была достигнута путем соблюдения следующих организационно-педагогических условий: создание инновационной образовательной среды педагогической академии; использование инновационных технологий обучения в учебно-воспитательном процессе вуза; поэтапное формирование компонентов готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности [8].

Результативный компонент модели предусматривает реализацию контрольной диагностики уровня сформированности готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к реализации инновационной деятельности в учреждениях образования. Основной целью данного компонента является определение уровня сформированности знаний респондентов о сущности инновационной педагогической деятельности, навыков использования в учебно-воспитательном процессе инновационных методов и технологий обучения; корректирование методики, при необходимости, с целью повышения эффективности процесса формирования компонентов готовности профессорско-преподавательского состава федерального университета к инновационной деятельности.

В рамках реализации результативного компонента модели использовались следующие диагностические методики (с учетом компонентов готовности к инновационной деятельности): *методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой, А.А. Реана* [6]; *методика оценки профессиональной деятельности педагога К. Замфир в модификации А.А. Реана* [10]; *методика изучения удовлетворенности педагогов своей профессией и работой*, *разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным* [7]; *диагно-*

стика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности С.А. Трифоновой [13].

Диагностика реализовывалась по комплексу критериев:

1. Мера осознания педагогических ценностей, стремления к профессиональному и личностному саморазвитию и самоопределению через овладение основами инновационной деятельности. Показателями данного критерия являются: наличие мотивации и потребности к осуществлению инновационной педагогической деятельности; сформированная система ценностей педагогической деятельности; сформированность установки на профессиональное становление и развитие.

2. Степень понимания сущности, особенностей и требований инновационной деятельности, наличия когнитивных и гносеологических компетенций. Показателями данного критерия являются: сформированность общих знаний об инновационной педагогической деятельности; наличие креативных компетенций; наличие гносеологических компетенций.

3. Способность создавать, внедрять и адаптировать инновации в педагогической деятельности. К показателям данного критерия относятся: наличие умений и навыков владения технологией инновационной педагогической деятельности; наличие умения конструировать и проектировать учебно-воспитательный процесс; владение инновациями в учебно-воспитательной и творческой педагогической деятельности.

4. Степень развития педагогического мастерства и творчества, сформированности позитивной «Я-концепции» педагога. Показателями данного критерия являются сформированность позитивной Я-концепции; уровень развития креативности и инновационности личности; сформированность исследовательской творческой, самообразовательной и исследовательской компетенции; развитость педагогического мастерства и творчества.

5. Сформированность рефлексивного поведения. К показателям данного критерия относятся следующие: владение саморегуляцией и рефлексией, эффективными и практическими умениями; наличие высокого уровня самоконтроля; развитость адекватной профессиональной и личностной самооценки.

По указанным критериям и показателям с учетом структуры готовности к инновационной деятельности нами были определены три уровня сформированности данного профессионально значимого качества педагога: пассивный, поисковый и креативный.

По результатам первичной диагностики у большинства респондентов исследования был зафиксирован пассивный уровень сформированности анализируемой готовности. По итогам внедрения компонентов экспериментальной модели у 23% респондентов исследования был отмечен пассивный уровень, у 56% педагогов – участников эксперимента – поисковый уровень, у 21% – креативный уровень сформированности готовности к инновационной деятельности. Данные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной модели и о потребности ее внедрения в систему профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава федерального университета с целью формирования их готовности к инновационной деятельности как одного из основных условий реализации профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Barnett H. *Innovation: The Basis of Culturul Change*. New York, 1983.
2. Moon J.A. *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page, 2000.
3. Nicholls A. *Managing Educational Innovations*. London: Allen & Unwin, 1988.
4. Rogers E.M. *Diffusion of innovations.* New York: Free Press, 1962.
5. Алексеева О.В., Стрельников В.А., Галимов Г.Я. Профессионально деятельностный подход к процессу подготовки студентов по видам спорта. *Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия*, 2012; № 1: 43 – 49.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
8. Ильина Н.Ф. *Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Красноярск, 2014.
9. Мизинцев В.П. *Применение моделей и методов моделирования в дидактике*. Москва, 1977.
10. Реан А.А. *Психология педагогической деятельности*. Ижевск: Удмуртский университет, 1994.
11. Сластенин В.А. *Педагогика*: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
12. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал.* 2007; № 1: 42 – 49.
13. Трифонова С.А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. *Актуальные задачи педагогики*: материалы Международной заочной научной конференции. Чита: Издательство Молодой ученый, 2011.

References

1. Barnett H. *Innovation: The Basis of Culturul Change*. New York, 1983.
2. Moon J.A. *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page, 2000.
3. Nicholls A. *Managing Educational Innovations*. London: Allen & Unwin, 1988.
4. Rogers E.M. *Diffusion of innovations.* New York: Free Press, 1962.
5. Alekseeva O.V., Strel'nikov V.A., Galimov G.Ya. Professional'no deyatel'nostnyj podhod k processu podgotovki studentov po vidam sporta. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya*, 2012; № 1: 43 – 49.
6. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*. Uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
7. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
8. Il'ina N.F. *Stanovlenie innovacionnoj kompetentnosti pedagoga v regional'nom prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
9. Mizincev V.P. *Primenenie modelej i metodov modelirovaniya v didaktike*. Moskva, 1977.
10. Rean A.A. *Psihologiya pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 1994.
11. Slastenin V.A. *Pedagogika*: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
12. Slastenin V.A., Podymova L.S. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 1: 42 – 49.
13. Trifonova S.A. Diagnostika formirovaniya gotovnosti pedagogov k realizacii innovacionnoj deyatel'nosti. *Aktual'nye zadachi pedagogiki*: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Chita: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-117-119

Dudaev G.S., *Senior Lecturer, Department of Management, Scientific Secretary of Dissertation Council 24.2.433.01 (Pedagogical Sciences), Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TRUSTING ATTITUDE TOWARDS CITIZENS CULTURE FORMATION IN THE PROCESS OF UNIVERSITY EDUCATION AMONG FUTURE STATE AND MUNICIPAL ADMINISTRATION BACHELORS. The article studies the most significant psychological and pedagogical features of trusting attitude culture towards citizens among future public and municipal administration bachelors' formation in their university training process. Immediately before the beginning of the main subject consideration, the connection of the modern society realities with the change in its requirements for state and municipal managers is demonstrated. It is proved that without training future professionals in this field in the culture of trusting attitude towards citizens, the further progressive development of Russia will be significantly hindered. Then trust is studied as both a socio-psychological phenomenon and, in a narrower sense, an important part of the professional competence of the XXI century manager. Next, the essence and structure of the trust culture in citizens among future bachelors of public and municipal administration forming process are considered.

Key words: **higher education (bachelor's degree level), professional training of state and municipal managers, social interaction, culture of trust, bachelor's degree student.**

Г.С. Дудаев*, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ГРАЖДАНАМ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая статья посвящена наиболее значимым психолого-педагогическим особенностям формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления в процессе их вузовской подготовки. Непосредственно перед началом рассмотрения основного предмета демонстрируется связь реалий современного общества с изменением его требований к государственным и муниципальным управленцам. Доказывается, что без обучения будущих профессионалов в этой области культуре доверительного отношения к гражданам дальнейшее прогрессивное развитие нашей страны будет во многом затруднено. Затем изучается доверие в качестве как социально-психологического феномена, так и, в более узком смысле, – важной части профессиональной компетенции управленца XXI в. Далее рассматриваются сущность и структура процесса формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: **высшее образование (уровень бакалавриата), профессиональная подготовка государственных и муниципальных управленцев, социальное взаимодействие, культура доверительного отношения, студент бакалавриата.**

Актуальность темы данной статьи заключается в том, что эффективность дальнейшей модернизации большинства сторон жизни общества на территории РФ во многом зависит от того, насколько крепкими будут отношения между управленческими структурами, с одной стороны, и институтами гражданского общества – с другой [1–7]. Только при условии наличия широкой поддержки с их стороны государственные и муниципальные управленцы, которым предстоит осуществлять свою деятельность в реалиях общества недалёкого будущего, смогут продемонстрировать социально приемлемый уровень исполнения своих обязанностей [3; 8–12]. Поддержка же со стороны общественных институтов невозможна без установления доверительных отношений между профессионалами государственного и муниципального управления, с одной стороны, и гражданами – с другой.

При этом важным условием развития у будущих управленцев способности к установлению с гражданами доверительных отношений является понимание психолого-педагогических особенностей формирования у них соответствующей культуры на ступени бакалавриата.

Их рассмотрению будет посвящена настоящая статья.

Цель статьи состоит в изучении психолого-педагогических особенностей процесса формирования у будущих бакалавров государственного и муниципального управления культуры доверительного отношения к гражданам в процессе вузовского образования.

Поставленной цели соответствуют задачи:

- рассмотреть сущность феномена доверия и его функции в обществе;
- изучить сущность и структуру способности государственного или муниципального управленца к установлению доверительных отношений с населением;
- исследовать сущность и структуру процесса формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Методы исследования: анализ педагогического опыта автора, а также специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с психолого-педагогическими особенностями процесса складывания культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее значимых психолого-педагогических особенностей процесса складывания культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о ключевых психолого-педагогических особенностях процесса складывания культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Практическая значимость: через конкретизацию наиболее значимых психолого-педагогических особенностей процесса складывания у будущих бакалавров государственного и муниципального управления культуры доверительного отношения к гражданам показать их влияние на эффективность процесса подготовки профессионалов соответствующего профиля, чья компетентность соответствует требованиям современного общества.

В соответствии с поставленными задачами с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи необходимо исследовать сущность такого социально-психологического феномена, как доверие.

Последний отличается определённой сложностью. Большинство определений, встречающихся на страницах специальной литературы, можно свести к следующей формулировке: доверие – это социально-психологическое отношение, фиксирующее психологические результаты, возникающие в процессе взаимодействия между людьми [3; 8; 9; 11; 12].

Доверию присущ ряд важных социально-психологических функций. Чаще всего исследователями данного феномена выделяются:

- оптимизация процессов и явлений в обществе, сопровождающих взаимоотношения, возникающие между его членами;
- существенное снижение уровней стресса и напряжённости, возникающих по ходу осуществления отношений между членами человеческого общества [5; 13; 14].

Доверие может проявляться по отношению к индивиду, группе индивидов либо, что в рамках настоящей статьи нас интересует больше всего, к социальным институтам [7; 14].

Необходимое условие, с большой вероятностью обеспечивающее формирование доверительных отношений, – наличие рисковой ситуации. Главной особенностью такой ситуации должна стать невозможность полной реализации интересов одного субъекта без участия со стороны другого субъекта [6, с. 171–172].

Применительно к бакалавру государственного или муниципального управления отметим, что его способность устанавливать доверительные отношения с институтами гражданского общества включает четыре основных компонента. Скажем о них подробнее.

Организационно-партнерский компонент способности профессионала муниципального или государственного управления к установлению доверительных отношений связан, прежде всего, с наличием у него развитой системы организаторских умений. Примером такового является умение регулировать конфликты. Другая составляющая данного компонента – наличие у управленца способности к саморегуляции в напряженных ситуациях, могущих возникнуть при взаимодействии с гражданами [6; 8].

Когнитивно-педагогический компонент в первую очередь предполагает достаточный уровень развития у профессионала в области государственного или муниципального управления системы знаний, касающихся наиболее существенных особенностей поведения членов современного российского общества, относящихся к различным социальным категориям [11; 13; 14].

Приемлемый уровень развития коммуникативно-рефлексивного компонента готовности бакалавра государственного или муниципального управления устанавливать доверительные отношения с институтами гражданского общества связан с владением им искусством общения, позволяющим решать большинство проблем, возникающих в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Четвёртый компонент, эмпатийно-доверительный, подразумевает наличие у лица, успешно завершившего обучение по соответствующим программам бакалавриата, чувства эмпатии. Последнее связано с умением управленца располагать к себе граждан, слышать и слушать их, понимать проблемы, адекватно реагируя на них.

На современном этапе своего развития общество требует от государственного или муниципального управленца умения устанавливать с его членами такие доверительные отношения, при которых такой профессионал будет способен проявлять две противоположно направленные модели поведения:

- умение вызвать доверие граждан к себе;
- доверие по отношению к партнёрам по социальному взаимодействию при обязательном сохранении наблюдательности в различных ситуациях, связанных с осуществлением профессиональной деятельности [9, с. 163–164].

Анализ специальной литературы и опыт педагогической деятельности автора данного исследования позволяют с определённой долей уверенности говорить о пяти компонентах, содержание которых является психолого-педагогической основой процесса формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления в ходе обучения в вузе.

Достаточный уровень усвоения будущим управленцем первого из них, когнитивного, связан с наличием у студента бакалавриата развитой системы знаний о факторах возникновения доверительных отношений между людьми [1; 10; 15].

Эмоционально-волевой компонент имеет отношение к развитию у обучающихся эмоциональной устойчивости, необходимой для построения доверительных отношений с гражданами, а также навыков, связанных с эффективным использованием невербальных средств в соответствующих целях.

Поведенческий компонент содержания процесса формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления подразумевает формирование у студентов

системы умений, связанных с подбором наиболее эффективных средств, способствующих развитию доверительных отношений с гражданами. Также данный компонент связан с обучением будущих управленцев основным приемам формирования положительного впечатления о себе и своей деятельности [1; 7; 13].

Мотивационный компонент означает формирование у будущих профессиональных управленцев осознанной потребности в поддержании доверительных отношений с гражданами в ходе решения различных вопросов профессиональной деятельности.

Аксиологический компонент предполагает развитие системы ценностей, связанных с формированием уважительного отношения к окружающим вне зависимости от их социального статуса, а также с осознанным стремлением к поддержанию благоприятного имиджа органов муниципального и государственного управления [1; 2; 4; 15].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что лишь в случае наличия широкой поддержки со стороны институтов гражданского общества государственные и муниципальные управленцы могут продемонстрировать социально приемлемый уровень исполнения своих обязанностей.

В свою очередь, поддержка со стороны общественных институтов возможна только в случае установления доверительных отношений между профессионалами государственного и муниципального управления, с одной стороны, и гражданами – с другой.

Доверие – это социально-психологическое отношение, фиксирующее психологические результаты, возникающие в процессе взаимодействия между людьми.

Ему присущи следующие важные социально-психологические функции: оптимизация процессов и явлений в обществе, сопровождающих взаимоотношения, возникающие между его членами; существенное снижение уровней стресса и напряжённости, возникающих по ходу осуществления отношений между членами человеческого общества.

Способность бакалавра государственного или муниципального управления устанавливать доверительные отношения с институтами гражданского общества включает организационно-партнерский, когнитивно-педагогический, коммуникативно-рефлексивный и эмпатийно-доверительный компоненты.

Пять компонентов составляют психолого-педагогическую основу процесса формирования культуры доверительного отношения к гражданам у будущих бакалавров государственного и муниципального управления в ходе обучения в вузе.

В их числе: когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, мотивационный, а также аксиологический компоненты.

Библиографический список

1. Ильичева Л.Е., Кондрашов А.О., Лапин А.В. Доверие как мост над пропастью неуверенности между властью и обществом. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены.* 2021; № 2: 162 – 185.
2. Ширяев В.А. Управленческие технологии формирования доверия населения к органам исполнительной власти: социологический анализ. *Социология.* 2018; № 4: 172 – 177.
3. Радченко Д.Б. Роль социально-коммуникативной технологии в формировании доверия к органам государственной власти. *Коммуникология.* 2017; № 3: 6 – 23.
4. Леонова И.Ю. Доверие: понятие, виды и функции. *Вестник Удмуртского университета.* 2015; Выпуск 2: 34 – 41.
5. Каташинских В.С. Доверие как проблема качества высшего образования. *Вестник СурГПУ.* 2018; № 4: 41 – 51.
6. Лапидус Р.Н. Институты гражданского общества как правовая категория. *Вестник Московского университета МВД России.* 2018; № 2: 170 – 175.
7. Канунников А.А. Гражданское общество и глобальное управление. *Международная жизнь.* 2018; № 1: 109 – 120.
8. Черкашин М.Д. Доверие населения к органам власти как фактор социальной консолидации общества. *Коммуникология.* 2019; № 4: 74 – 83.
9. Михеев В.А. Власть и гражданские институты: к проблеме доверия и недоверия. *Власть.* 2017; № 5: 162 – 167.
10. Омельченко Д.А. Институциональное и обобщенное доверие населения как показатели социальной интеграции в российских регионах. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве.* 2017; № 5-1: 105 – 111.
11. Борисова А.С. Определение уровня доверия населения к региональным органам власти в веб-пространстве. *Инновации и инвестиции.* 2019; № 9: 285 – 289.
12. Гудулова Г.О. Контроль поведения госслужащих в интернете как средство повышения доверия органам государственной власти. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018; № 1 (22): 305 – 307.

References

1. Il'icheva L.E., Kondrashov A.O., Lapin A.V. Doverie kak most nad propast'yu neuverennosti mezhdu vlast'yu i obschestvom. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `ekonomicheskie i social'nye peremeny.* 2021; № 2: 162 – 185.
2. Shiryaev V.A. Upravlencheskie tehnologii formirovaniya doveriya naseleniya k organam ispolnitel'noj vlasti: sociologicheskij analiz. *Sociologiya.* 2018; № 4: 172 – 177.
3. Radchenko D.B. Rol' social'no-kommunikativnoj tehnologii v formirovanii doveriya k organam gosudarstvennoj vlasti. *Kommunikologiya.* 2017; № 3: 6 – 23.
4. Leonova I.Yu. Doverie: ponyatie, vidy i funkcii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* 2015; Vypusk 2: 34 – 41.
5. Katashinskih V.S. Doverie kak problema kachestva vysshego obrazovaniya. *Vestnik SurGPU.* 2018; № 4: 41 – 51.
6. Lapidus R.N. Instituty grazhdanskogo obschestva kak pravovaya kategoriya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2018; № 2: 170 – 175.
7. Kanunnikov A.A. Grazhdanskoe obschestvo i global'noe upravlenie. *Mezhdunarodnaya zhizn'.* 2018; № 1: 109 – 120.
8. Cherkashin M.D. Doverie naseleniya k organam vlasti kak faktor social'noj konsolidacii obschestva. *Kommunikologiya.* 2019; № 4: 74 – 83.
9. Miheev V.A. Vlast' i grazhdanskie instituty: k probleme doveriya i nedoveriya. *Vlast'.* 2017; № 5: 162 – 167.
10. Omel'chenko D.A. Institucional'noe i obobschennoe doverie naseleniya kak pokazateli social'noj integracii v rossijskih regionah. *Social'naya integraciya i razvitie `etnokul'tur v evrazijskom prostranstve.* 2017; № 5-1: 105 – 111.
11. Borisova A.S. Opredelenie urovnya doveriya naseleniya k regional'nym organam vlasti v veb-prostranstve. *Innovacii i investicii.* 2019; № 9: 285 – 289.
12. Gudulova G.O. Kontrol' povedeniya gossluzhaschih v internete kak sredstvo povysheniya doveriya organam gosudarstvennoj vlasti. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie*. 2018; № 1 (22): 305 – 307.

Статья поступила в реакцию 18.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-119-122

***Zorina O.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. The article discusses the process of pedagogical diagnostics of the level of formation of research skills of future physical education teachers. The task of the study is to determine the criteria, indicators and levels of formation of research skills and their characteristics. The objective of the study is realized by applying methods of pedagogical diagnostics, analysis and generalization. In the course of the research, a system of diagnostic operations is developed and identified to determine the objective level of formation of research skills of future physical education teachers in order to improve it by adjusting and improving the methodological system.

Key word: **research ability, criterion, indicator, level of formation of diagnostic skills, future teachers of physical culture.**

***О.В. Зорина,** канд. пед. наук, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается процесс педагогической диагностики уровня сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры. Целью исследования является определение критериев, показателей и уровней сформированности исследовательских навыков и их характеристик. Цель исследования реализуется путем применения методов педагогической диагностики, анализа и обобщения. В ходе исследования была разра-

ботана и выделена система диагностических операций для определения объективного уровня сформированности исследовательских навыков будущих учителей физической культуры с целью его улучшения путем корректировки и совершенствования методической системы.

Ключевые слова: **исследовательская способность, критерий, показатель, уровень сформированности диагностических навыков, будущие учителя физической культуры.**

В системе профессионального образования будущих учителей физической культуры одной из важнейших содержательных линий подготовки является формирование исследовательских умений.

В рамках данного исследования под исследовательскими умениями педагога будем понимать свойство личности, которое характеризует ее способность к поисково-преобразующей деятельности в образовательном процессе; приобретать новые знания, умения и навыки, которые содействуют профессиональному развитию и саморазвитию.

Потребность разработки специальной методической системы формирования исследовательских умений будущих учителей физической культуры, по нашему мнению, обоснована возможностью решения противоречий между требованиями учебно-исследовательской деятельности и имеющимся уровнем готовности студентов к самостоятельной исследовательской деятельности; между потенциальными возможностями творческой подготовки специалистов в высших педагогических заведениях и их недостаточной реализацией; между необходимостью повышения уровня готовности к учебно-исследовательской деятельности будущих учителей физической культуры и отсутствием научно обоснованной системы их подготовки.

Использование вышеуказанной методической системы и проверка ее эффективности как степени соответствия между достигаемыми и проектируемыми результатами [3] требует проведения диагностических изучений уровня сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры на всех этапах ее внедрения. Исходя из этого, необходима разработка диагностического инструментария, а также подбор объективных критериев, показателей и определения уровня сформированности анализируемых умений.

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных критериев, показателей и уровня сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры.

Основные задачи статьи видятся в следующем: определить критерии и их показатели сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры; представить диагностику уровня сформированности исследовательских умений учителей физической культуры.

Научная новизна статьи определяется выявлением критериев, показателей и уровней сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости исследовательских умений будущих учителей физической культуры в процессе обучения в вузе. Практическая значимость – в определении направления работы преподавателей вуза в контексте формирования исследовательских умений будущих учителей физической культуры.

Методы исследования**:** анализ научной литературы, обобщение, диагностика.

Диагностика выступает одной из важнейших составляющих любой педагогической деятельности, неотъемлемой частью дидактического процесса, способом анализа образовательного процесса и определения его результативности с целью совершенствования.

Педагогическая диагностическая деятельность представляет собой процесс, в ходе которого при соблюдении необходимых научных критериев педагог наблюдает за обучающимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений [5].

Педагогическая диагностика в вузе, по мнению О.Ю. Ефремова, как подсистема педагогической системы вуза и в целом высшего образования отражает ее структуру и может быть рассмотрена как самостоятельная педагогическая система с пятью структурными компонентами: цель диагностики; содержание диагностируемой информации; объект диагностики (диагностируемый); средства диагностики; диагност (субъект диагностики) [4].

Эффективность формирования исследовательских умений будущих учителей физической культуры в значительной мере зависит от определения уровневых характеристик [9]. В данном контексте под уровнем будем понимать степень, величину развития определенного явления, факт дифференцирования его по группам. Уровень сформированности того или иного личностного образования в педагогике выявляют по определенным критериям как условную меру, которая позволяет осознать явление и на этом основании дать ему оценку [2].

В отечественной педагогике проблема определения критериев и показателей в педагогических исследованиях отражена в трудах таких педагогов, как Ю.К. Бабанский А.В. Барабанщиков, Н.А. Селезнева, Н.В. Кузьмина и другие. На основе анализа теоретических разработок указанных авторов критерий понимается нами как показатель, объективное проявление чего-либо; психологическая установка диагноста; мерило реализации диагностирования; вопрос анкеты, теста, задания.

«Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший, самый совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу» [7, с. 296]. Так, критерий является оптимальным образцом для сравнения с реальными явлениями. При помощи критериев можно установить меру соответствия приближения реального уровня сформированности того или иного педагогического явления к заданной модели [8].

А.К. Маркова выделяют такие группы критериев, как объективные и субъективные; результативные и процессуальные; нормативные и индивидуально-вариативные; реального и прогностического уровня; профессионального образования и творчества; социальной активности и профессиональной пригодности; качественные и количественные [6].

Определенный уровень или состояние развития критерия фиксируют показатели. Е.А. Семёнова под показателем понимает явления или события, по которым можно судить о динамике определенного процесса [10]. Использование показателей помогает оценить качество и уровень сформированности определенного образования.

По словам З.А. Мендубаевой, «главными характеристиками «показателя» являются конкретность, представляющая собой измеритель последнего, и диагностичность, которая позволяет показателю быть доступным для наблюдения, учета и фиксирования [7, с. 296].

Диагностика уровня сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры реализовывалась в рамках эксперимента по внедрению и апробации методической системы формирования указанных профессиональных умений. Базой исследования послужила Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте. Респондентами эксперимента стали студенты 4 курса академии специальности «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). В рамках реализации эксперимента была проведена первичная (до внедрения методической системы) и контрольная диагностика (после внедрения методической системы). Из участников исследования были сформированы экспериментальная (ЭГ – 26 человек) и контрольная группы (КГ – 23 человека). Хронологические рамки первичной диагностики (с учетом долгосрочных методов исследования) охватили 1 семестр, а контрольной – треть второго семестра 2021–2022 учебного года.

Успешная реализация педагогической диагностики исследовательских умений будущих учителей физической культуры предполагала создание следующих педагогических условий: эффективная организация педагогического диагностирования, включающего технологии и квалиметрические методики, измерение; оптимальный выбор релевантных способов реализации целей исследования; целенаправленная подготовка специалистов к реализации педагогического диагностирования.

Диагностика уровня сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры реализовывалась с учетом следующих дидактических принципов диагностики и контроля: объективности; систематичности; всестороннего охвата.

Сущность принципа объективности в данном исследовании заключается в научном обосновании содержания диагностических тестов и заданий, спектра диагностических процедур; последовательном проведении этапов диагностики; непредвзятом отношении специалистов, реализующих диагностику, к каждому участнику эксперимента; использовании научного подхода к оценке явлений и формулированию выводов.

Принцип систематичности заключается в необходимости проведения регулярного диагностического контроля на всех этапах эксперимента.

Принцип всестороннего охвата предусматривает необходимую полноту контроля и оценки, сосредоточение внимания на необходимости полного охвата всех аспектов исследуемого явления.

Для построения критериального аппарата педагогической диагностики нами был выбран путь использования критериев, основанных на структуре компонентов готовности педагогов к реализации исследовательской деятельности [10], а именно: мотивационно-ценностного, информационного, операционно-деятельностного, рефлексивного.

Взаимосвязь выбранных критериев и их показателей представлена в табл. 1.

На основе учета предложенных критериев и показателей нами были определены три уровня сформированности: развитый, достаточный, элементарный. Обратимся к рассмотрению указанных уровней.

Студенты с развитым уровнем способны к самостоятельному анализу проблемных вопросов, могут свободно использовать научную терминологию, систематически осуществляют информационный поиск в сети Интернет, используют педагогические программные средства при планировании и проведении занятий. В рамках педагогической практики будущие учителя физической культуры на должном уровне осуществляют диагностику и самодиагностику, проводят занятия и воспитательные мероприятия с применением элементов инновационных педагогических технологий. Таким студентам присущи склонность к самопознанию, самооценке и реализации экспериментальной работы.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры

Критерии			
Мотивационно-ценностный	**Когнитивно-процессуальный**	**Операционно-деятельностный**	**Рефлексивный**
Показатели			
Интерес к исследовательской деятельности	Знания методологии педагогических исследований	Владение методами исследовательской деятельности	Способность к самоанализу и рефлексии
Развитая личностная мотивация	Знание и определение способов достижения цели исследовательской деятельности	Самостоятельное руководство и контроль за результатами исследовательской деятельности	Наличие умения наблюдать
Исследовательская направленность личности			Развитие умения рассуждать, осмысливать свои действия
Потребность в реализации исследовательской деятельности			

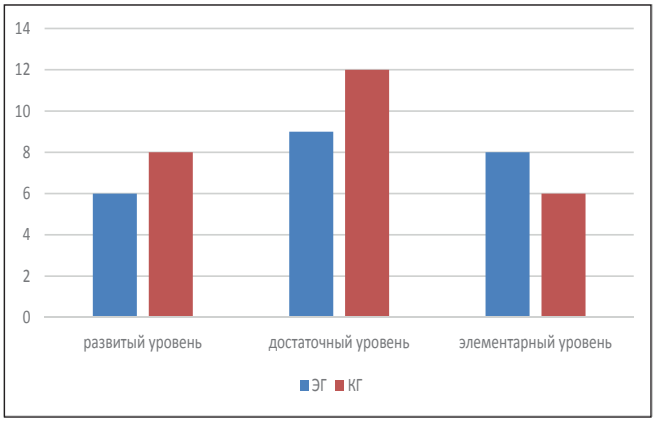


Диаграмма 1. Результаты первичной диагностики уровня сформированности исследовательских умений будущих педагогов дошкольного образования

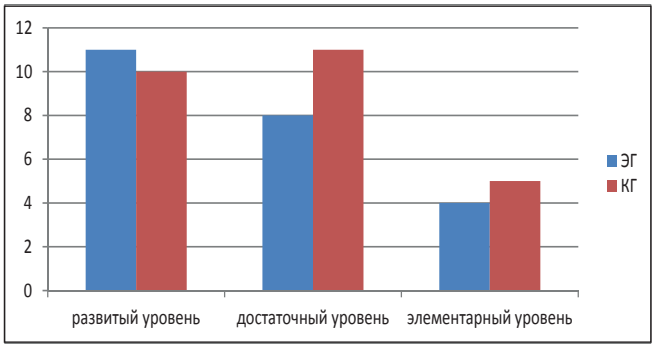


Диаграмма 2. Результаты первичной диагностики уровня сформированности исследовательских умений будущих педагогов дошкольного образования

Студенты с достаточным уровнем отличаются слабым проявлением творческих возможностей. Они эпизодически осуществляют информационный поиск в сети Интернет, редко самостоятельно пользуются дополнительными источниками информации. Такие студенты могут осуществлять диагностику и самодиагностику только с помощью преподавателя, используют преимущественно традиционные методы обучения и воспитания на практике.

Студенты академии с элементарным уровнем характеризуются ограниченностью самостоятельного сообщения материала, недостаточно усваивают основные научные термины и понятия, не умеют очертить конкретный предмет диагностики и разработать инструментарий исследования. Им свойственно отсутствие навыков самодиагностики, рефлексии, коррекции собственной деятельности. В рамках практики такие студенты осуществляют учебно-воспитательную деятельность по традиционным программам и методикам, используют случайный набор методов и проявляют безразличное отношение к научно-исследовательской работе.

Выявление уровней сформированности исследовательских умений и мотивации к исследовательской деятельности у студентов реализовывалось за счет использования таких методов, как наблюдение за студентами на лекциях, семинарах, тестирование, анкетирование, беседы с преподавателями и студентами. Основой диагностического инструментария послужила «Таксономия педагогических целей» Б. Блума [1].

Разработанная диагностическая методика, основанная на теоретических концепциях педагогической диагностики и методических разработок формирования исследовательских умений обучающихся, позволила определить уровни сформированности исследовательских умений будущих учителей физической культуры.

Результаты первичной и контрольной диагностики представлены в диаграммах 1, 2.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что формирование исследовательских умений на современном этапе развития отечественного социума и системы образования является одной из важнейших задач реализации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Процесс формирования исследовательских умений, по нашему мнению, будет бессмысленным без своевременной и систематической проверки его эффективности. Для этой цели необходимым условием является обращение к методам педагогической диагностики, позволяющим определить уровень сформированности исследовательских умений и оценить эффективность внедряемой методической системы.

Библиографический список

1. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1956.
2. Бабанский Ю.К. *Введение в научное исследование по педагогике*. Москва: Просвещение, 1988.
3. Блинов В.М. *Эффективность обучения*. Москва: Педагогика, 1976.
4. Ефремов О.Ю. *Методы психолого-педагогической диагностики в деятельности преподавателя вуза*. Санкт-Петербург: ВУС, 2001.
5. Ингекамп К. *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика, 1999.
6. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1990.
7. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги. *Молодой ученый*. 2012; №7: 291 – 299.
8. *Психологическая диагностика*. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
9. *Психолого-педагогическая диагностика:* учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2006.
10. Семенова Е.А. Критерии и уровни сформированности у студентов технических специальностей вуза информационно-технологической компетентности. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2016; № 2: 118 – 123.
11. Чумахидзе Т.Л. Диагностический инструментарий исследования уровня сформированности исследовательских умений и навыков будущих руководителей ДОО. *Международный журнал социальных и гуманитарных наук*. 2016; Т. 8, № 1: 133 – 136.

References

1. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1956.
2. Babanskij Yu.K. *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
3. Blinov V.M. *`Effektivnost' obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1976.
4. Efremov O.Yu. *Metody psihologo-pedagogicheskoj diagnostiki v deyatel'nosti prepodavatelya vuza*. Sankt-Peterburg: VUS, 2001.
5. Ingekamp K. *Pedagogicheskaya diagnostika*. Moskva: Pedagogika, 1999.
6. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.

7. Mendubaeva Z.A. Pedagogicheskaya diagnostika. Kriterii i pokazateli `ekspertizy uchebnoj knigi. *Molodoj uchenyj.* 2012; №7: 291 – 299.
8. *Psihologicheskaya diagnostika.* Uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
9. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2006.
10. Semenova E.A. Kriterii i urovni sformirovannosti u studentov tehnicheskih special'nostej vuza informacionno-tehnologicheskoj kompetentnosti. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2016; № 2: 118 – 123.
11. Chumahidze T.L. Diagnosticheskij instrumentarij issledovaniya urovnya sformirovannosti issledovatel'skih umenij i navykov buduschih rukovoditelej DOO. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk.* 2016; T. 8, № 1: 133 – 136.

Статья поступила в редакцию 01.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-122-124

Idrisova P.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ozdeadzhieva T.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Gasainaeva E.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

FORMING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to a process of motivation to learn a foreign language formation among pedagogical university students. It's considered against the background of peculiarities of Russian economic, social and cultural development over the past three decades. Based on the its analysis, the necessity of training professionals in the field of pedagogy, who are characterized not only by professional, but also by a number of personal competencies, is proved. Further, the paper states the importance of foreign language learning for their development and of forming motivation for the successful development of the relevant discipline by future teachers. The essential characteristics of pedagogical universities students' motivation to study English and its factors are investigated. The research demonstrates how, at the present development stage development of the higher pedagogical education system in Russia it is possible to increase the motivation of students to study the relevant academic discipline. The modernization effectiveness of the content side of the educational process and some forms of its organization in this regard is proved.

Key words: **educational motivation, pedagogical university, foreign language in a non-linguistic university, student, teacher.**

П.Г. Идрисова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Т.М. Оздеаджиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Э.З. Гасайнаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Настоящая статья посвящена процессу формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогического вуза. Последний рассматривается на фоне особенностей экономического, социального и культурного развития нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий. На основе анализа доказывается необходимость подготовки профессионалов в области педагогики, которым свойственны не только профессиональные, но и ряд личностных компетенций. Далее доказывается важность изучения иностранного языка для их развития, а формирование мотивации – для успешного освоения будущими педагогами соответствующей дисциплины. Затем исследуются сущностные характеристики мотивации студентов педагогических вузов к изучению английского языка, её факторы. Демонстрируется, как на современном этапе развития системы высшего педагогического образования в нашей стране можно повысить мотивацию студентов к изучению соответствующей академической дисциплины. Доказывается эффективность в этом плане модернизации содержательной стороны образовательного процесса и некоторых форм его организации.

Ключевые слова: **учебная мотивация, педагогический вуз, иностранный язык в неязыковом вузе, студент, преподаватель.**

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена рядом тенденций, фиксирующихся в социальной, экономической и политической жизни нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий. Общество на современной ступени его развития характеризуется непредсказуемой динамикой многих процессов в соответствующих сферах своего существования [1–5]. Им соответствуют требования, предъявляемые социумом к выпускникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования. Современный профессионал, в частности педагог, должен, помимо надлежащего уровня развития профессиональных компетенций, обладать также высокой социальной мобильностью, способностью к принятию нестандартных решений в различных ситуациях профессиональной и социальной жизни, а также готовностью к развитию собственных профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей жизни [1–18].

В свою очередь, немаловажная роль в плане формирования соответствующих качеств у будущего педагога принадлежит его языковой подготовке. Успешное усвоение программы по иностранному языку с высокой вероятностью будет способствовать повышению социальной и профессиональной мобильности выпускника педагогического вуза, поможет ему совершенствовать свою квалификацию путём общения с коллегами из других стран, знакомства с достижениями зарубежных педагогов-исследователей и практиков [8; 9; 10].

Одним из необходимых условий успешного освоения будущими педагогами иностранного языка является мотивация. Некоторым вопросам её формирования у студентов педагогических вузов будет посвящено наше исследование.

Его цель состоит в рассмотрении основных составляющих процесса формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогических вузов, могущих быть реализованными на современном этапе развития соответствующего сегмента системы отечественного ВО.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

– уточнить понятие мотивации применительно к учебной деятельности;

– исследовать роли мотивации студентов педагогического вуза в успешном усвоении ими иностранного языка;

– выявить наиболее действенные на сегодняшний день способы повышения мотивации будущих педагогов к изучению иностранного языка.

Методы исследования: анализ литературы, посвящённой проблемам, имеющим отношение к процессу формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов современных педагогических вузов.

Научная новизна статьи состоит в определении той роли, которую мотивация играет в успешном освоении иностранного языка студентами педагогических вузов.

Теоретическая значимость отражается в расширении знаний об основных составляющих процесса формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогических вузов.

Практическая значимость заключается в выявлении основных путей повышения мотивации студентов современного педагогического вуза к изучению иностранного, фиксирующихся на современном этапе развития системы высшего педагогического образования.

Под термином «мотивация» большинство исследователей понимают побуждение к деятельности посредством совокупности мотивов [10; 12; 13]. В более узком смысле, когда мы говорим о мотивации студентов, можно трактовать её как желание и стремление обучающихся участвовать в образовательном процессе [8, с. 17].

Мотивация будущих педагогов к изучению иностранного языка представляет собой импульс и ускорительный элемент для положительных движущих сил, действующих в ходе освоения соответствующей программы, повышающий и поддерживающий их готовность к обучению. Она находится в зависимости от теку-

щей ситуации и в соответствии с ней может включать различные мотивирующие факторы. В этой связи ряд авторов склонны различать мотивацию внутреннюю и внешнюю (табл. 1).

Таблица 1

Сущностная характеристика внутренней и внешней мотивации

№	Мотивация	Сущность
1	Внутренняя	Представляет собой процесс, при котором будущий педагог сам оказывается заинтересованным в обучении, осваивает иностранный язык по собственной инициативе
2	Внешняя	Складывается из внешних условий, т. е. мотивов, находящихся вне сферы личных интересов студентов. При этом в качестве носителей могут выступать как педагогические работники, так и сами обучающиеся [8; 10; 12]

Из приведённой таблицы следует, что в ходе изучения иностранного языка будущий педагог должен ощущать необходимость в самостоятельной активности по его усвоению. Без такого важного фактора, как стремление студента овладеть соответствующей академической дисциплиной, обучение ей заранее обречено на неудачу. По этой причине необходимо специально остановиться на структуре мотивации студентов к её изучению (табл. 2).

Таблица 2

Факторы внутренней и внешней мотивации студентов – будущих педагогов к изучению иностранного языка

№	Мотивация	Факторы
1	Внутренняя	Любопытство – осознанное стремление узнать как можно больше из области изучаемой дисциплины
		Участие – стремление обучающихся быть активными субъектами образовательного процесса
		Осознанное стремление решать сложные учебные задачи и глубже проникать в суть изучаемых тем
2	Внешняя	Потребность будущих педагогов в публичном признании их заслуг в процессе изучения иностранного языка
		Осознанное стремление к оправданию чужих ожиданий
		Конкуренция с другими обучающимися в деле освоения программы по иностранному языку
		Стремление не делать работы больше, чем необходимо [1; 8]

В процессе формирования у будущих педагогов мотивации к изучению иностранного языка трудно переоценить роль преподавателя. С точки зрения развития мотивации к постижению соответствующей дисциплины обязательными для преподавателя являются оптимизм, уверенность и наличие множества творческих идей, касающихся организационной и содержательной сторон педагогического процесса. У преподавателя иностранного языка должна быть развита не только система компетенций, позволяющих эффективно формировать у учащихся соответствующие знания, умения и навыки, но и способность к поддержанию позитивных отношений со студентами. Также преподаватель должен уметь проявлять энтузиазм при изучении тем. Соответствующее отношение к изучаемому материалу будет способствовать тому, что студенты скорее поймут важность изучаемой темы. Энтузиазм может быть выражен с помощью следующих средств:

– описание интересных фактов или личных переживаний преподавателя, связанных с изучаемой темой;

– проявление должного стремления в подготовке к занятиям [2; 4; 12].

На мотивацию студентов влияют также особенности содержательной стороны обучения. Последней должны быть свойственны актуальность, а также соответствие профессиональным и личностным потребностям будущих педагогов [14, с. 104].

Повышению мотивации будущих педагогов к изучению иностранного языка может также способствовать расширение использования некоторых форм организации учебного процесса.

Например, дискуссия как форма обучения, предусматривающая участие в обсуждении всех студентов, на наш взгляд, будет во многом способствовать развитию их мотивации. Организуя дискуссии в рамках учебных занятий по иностранному языку, можно преодолеть страх будущих педагогов перед публичными выступлениями – распространённую среди большинства людей фобию, критичную для того, кто решил избрать для себя профессию педагога. Общаясь в небольших группах, будущие учителя приобретают опыт таких выступлений, что помогает им раскрепоститься и повысить самооценку [14; 15].

Росту мотивации студентов к изучению иностранного языка также может способствовать применение в ходе занятий по соответствующей дисциплине метода учебных проектов [16; 17]. Как и групповая дискуссия, совместная работа студентов над проектами в ходе изучения иностранного языка может способствовать созданию положительной эмоциональной и познавательной среды [18, с. 161]. В рамках курса иностранного языка может быть использовано четыре вида учебных проектов (табл. 3).

Таблица 3

Виды учебных проектов, применимые в ходе изучения иностранного языка будущими педагогами

№	Наименование	Характеристика
1	Экскурсионные	В процессе работы над такими проектами будущие педагоги направляются в организации, деятельность которых так или иначе связана с использованием иностранного языка, с целью изучения организации их работы, места иностранного языка, а также роли которую он может играть в их будущей профессиональной деятельности
2	Трудовые	Студенты самостоятельно изготавливают различные вещи, рисунки, вышивки или панно по странам изучаемого языка, в дальнейшем результаты их работы могут быть использованы в целях оформления кабинетов иностранного языка [16, с. 606]
3	Игровые	Обучающиеся выполняют различные игровые роли. Тематика таких игр может быть различной, например: «My company competitors», «Discussing contract terms» и др.
4	Проекты рассказывания	Составление студентами рассказов на изучаемом языке, касающихся различных случаев жизни, прослушивание аудиоверсий иноязычных текстов с последующим их кратким изложением [17; 18]

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на современной ступени своего развития человеческое общество, в т. ч. на территории России, характеризуется непредсказуемой динамикой процессов, фиксирующихся в различных сферах его жизни.

Соответственно им по сравнению с предыдущим периодом нашей истории изменились и требования, предъявляемые к выпускникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования. Современный педагог должен характеризоваться не только достаточным уровнем развития профессиональных компетенций, но и обладать высокой социальной мобильностью, способностью к принятию нестандартных решений в различных ситуациях профессиональной и социальной жизни, а также готовностью к развитию собственных профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей жизни.

Важную роль в формировании у будущего педагога таких качеств играет его языковая подготовка.

В свою очередь, одним из необходимых условий успешного освоения будущими педагогами иностранного языка является мотивация.

Мотивация будущих педагогов к изучению иностранного языка представляет собой импульс и ускорительный элемент для положительных движущих сил, действующих в ходе освоения соответствующей программы, повышающий и поддерживающий их готовность к обучению.

Она находится в зависимости от текущей ситуации и, в соответствии с ней, может включать различные мотивирующие факторы. Соответственно, мы можем говорить о внутренней и внешней мотивации.

Внутренние факторы мотивации студентов к изучению иностранного языка включают следующее: любопытство или осознанное стремление узнать как можно больше из области изучаемой дисциплины; участие – стремление обучающихся быть активными субъектами образовательного процесса; осознанное стремление решать сложные учебные задачи и глубже проникать в суть изучаемых тем.

К внешним относятся: потребность будущих педагогов в публичном признании их заслуг в процессе изучения иностранного языка; осознанное стремление к оправданию чужих ожиданий; конкуренция с другими обучающимися в деле освоения программы по иностранному языку; стремление не делать работы больше, чем необходимо.

В процессе формирования у будущих педагогов мотивации к изучению иностранного языка весьма важна роль профессиональных и личностных качеств преподавателя.

Также на мотивацию будущих педагогов влияет содержательная сторона образования. Последняя должна характеризоваться актуальностью и полезностью с точки зрения дальнейшей социальной и профессиональной жизни педагога.

Повышению мотивации будущих педагогов к изучению иностранного языка может также способствовать расширение использования некоторых форм организации учебного процесса.

Дискуссия, например, позволяет преодолеть страх будущих педагогов перед публичными выступлениями.

Использование метода учебных проектов в ходе изучения будущими педагогами иностранного языка с высокой вероятностью будет способствовать созданию положительной эмоциональной и познавательной среды.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
2. Сибагатуллина А.Р., Степанова Г.А. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности. *Вестник Академии энциклопедических наук.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
3. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; Т 2, № 3 (73): 22 – 39.
4. Андриенко Н.К. Развитие профессиональной компетентности педагога как фактор повышения качества образования в условиях реализации ФГОС. *Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы.* 2018; № 2 (9): 5 – 9.
5. Антонова Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и научно-исследовательской деятельности будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 5 – 7.
6. Дахин А.Н., Тухватуллин Б.Т., Токарев В.А. Результативное образование: моделирование и структура. *Школьные технологии.* 2019; № 4: 45 – 54.
7. Костюк А.В. Интенсификация образовательного процесса в условиях информатизации образования. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии.* 2018; № 1 (2): 22 – 26.
8. Каримова М.М., Исроилова Д.Ш. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе. Как мотивировать студента? *Вестник науки и творчества.* 2019; № 5 (41): 16 – 19.
9. Соколова Н.И. Методы воздействия на мотивацию студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 224 – 228.
10. Попова И.Ю. Формирование грамматического компонента коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2018; № 3 (80): 334 – 335.
11. Халмуратова М.Т. Мотивация студентов в обучении. *Наука и образование сегодня.* 2020; № 6-2: 29 – 30.
12. Сайдман Д. *Отношение определяет результат*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017.
13. Вагапова Ю.Р. Мотивация и стимулирование персонала. *Вестник науки.* 2020; № 1 (22): 103 – 105.
14. Колесник Л.И., Осипова Н.Н., Трофименко М.П. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного вуза (на примере аудирования). *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 101 – 105.
15. Иноземцева К.М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей. *Образование и наука.* 2017; Т. 19, № 6: 71 – 90.
16. Богашова Н.К. Моделирование процесса формирования учебной мотивации студентов на основе проектной деятельности при изучении биологии. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2020; Т. 39; № 4: 600 – 607.
17. Интизор К.А. Организация проектной деятельности на основе кластерного метода. Academic Research in Educational Sciences. 2022; Vol. 3, Iss. 3: 858 – 862.
18. Киреева Е.А., Воистинова Г.Х. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в реализации ФГОС. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020; Т. 12, № 2 (51): 160 – 162.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
2. Sibagatullina A.R., Stepanova G.A. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya gotovnosti pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Akademii `enciklopedicheskih nauk.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
3. Chikova O.A. Cifrovaya transformaciya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2020; T 2, № 3 (73): 22 – 39.
4. Andrienko N.K. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v usloviyah realizacii FGOS. *Obrazovanie v Rossii: istoriya, opyt, problemy, perspektivy*. 2018; № 2 (9): 5 – 9.
5. Antonova N.N. Opyt organizacii uchebnoj praktiki po formirovaniyu pervichnyh professional'nyh umenij i navykov, v tom chisle i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih uchitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 5 – 7.
6. Dahin A.N., Tuhvatullin B.T., Tokarev V.A. Rezul'tativnoe obrazovanie: modelirovanie i struktura. *Shkol'nye tehnologii.* 2019; № 4: 45 – 54.
7. Kostyuk A.V. Intensifikaciya obrazovatel'nogo processa v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii.* 2018; № 1 (2): 22 – 26.
8. Karimova M.M., Isroilova D.Sh. Prepodavanie inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. Kak motivirovat' studenta? *Vestnik nauki i tvorchestva.* 2019; № 5 (41): 16 – 19.
9. Sokolova N.I. Metody vozdejstviya na motivaciyu studentov v ramkah prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 224 – 228.
10. Popova I.Yu. Formirovanie grammaticheskogo komponenta kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 3 (80): 334 – 335.
11. Halmuratova M.T. Motivaciya studentov v obuchenii. *Nauka i obrazovanie segodnya.* 2020; № 6-2: 29 – 30.
12. Sajdman D. *Otnoshenie opredelyaet rezul'tat*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2017.
13. Vagapova Yu.R. Motivaciya i stimulirovanie personala. *Vestnik nauki.* 2020; № 1 (22): 103 – 105.
14. Kolesnik L.I., Osipova N.N., Trofimenko M.P. Inostrannyj yazyk kak sredstvo professional'noj podgotovki konkurentosposobnogo specialista v usloviyah sovremennogo vuza (na primere audirovaniya). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 101 – 105.
15. Inozemceva K.M. Analiz sovremennyh trebovanij k vladeniyu inostrannym yazykom specialistami inzhenerno-tehnicheskih profilej. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 6: 71 – 90.
16. Bogashova N.K. Modelirovanie processa formirovaniya uchebnoj motivacii studentov na osnove proektnoj deyatel'nosti pri izuchenii biologii. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya.* 2020; T. 39; № 4: 600 – 607.
17. Intizor K.A. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti na osnove klasternogo metoda. Academic Research in Educational Sciences. 2022; Vol. 3, Iss. 3: 858 – 862.
18. Kireeva E.A., Voistinova G.H. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya v realizacii FGOS. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2020; T. 12, № 2 (51): 160 – 162.

Статья поступила в редакцию 01.05.22

УДК 372 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-124-126

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Languages of the FGSN, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*
Wagner M.-N.L., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Languages of the FGSN, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

THE USE OF THE MEDIA IN THE FRAMEWORK OF THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The objective of the study is to analyze effectiveness of using authentic auxiliary material during teaching a foreign language (FL) to optimize the educational process. Taking into account functions presented by the mass media, work with publicistic and audiovisual materials of this type is one of the leading ones in the framework of the cognitive-communicative approach to the study of a foreign language. The article provides a detailed analysis of the stages of working with the media, which include familiarization with the information, its study, discussion and the formation of a certain point of view on the communicative issue. It is concluded that working with the media while studying a foreign language involves the formation of a picture of the world simultaneously with the assimilation of a number of lexical and grammatical elements and the skills of their use in certain communicative situations.

Key words: **audiovisual material, foreign language learning, mass media, cognitive-communicative approach, communicative competence, textual material.**

У.А. Овезова, *канд. ист. наук, доц., ФГСН, РУДН, E-mail: umeda_77@mail.ru*
М-Н.Л. Вагнер, *канд. ист. наук, доц., ФГСН, РУДН, E-mail: umeda_77@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМИ В РАМКАХ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью исследования является анализ эффективности использования аутентичного вспомогательного материала во время преподавания иностранного языка (ИЯ) для оптимизации учебного процесса. Учитывая функции, представленные средствами массовой информации (СМИ), работа с публицистическими и аудиовизуальными материалами данного типа является одной из ведущих в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к изучению ИЯ. В статье приводится детальный анализ этапов работы со СМИ, которые предусматривают ознакомление с информацией, ее изучение, обсуждение и формирование определенной точки зрения по коммуникативному вопросу. Сделан вывод, что работа со СМИ во время изучения ИЯ предполагает формирование картины мира одновременно с усвоением ряда лексико-грамматических элементов и навыков их употребления в определенных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: **аудиовизуальный материал, изучение иностранного языка, средства массовой информации, когнитивно-коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, текстовый материал.**

На современном этапе коммуникация занимает важное место в развитии общества и рассматривается как смысловой аспект социального взаимодействия. Каждое индивидуальное действие осуществляется путем прямых или косвенных отношений с другими людьми и включает в себя коммуникативный аспект наряду с физическим. Язык является неотъемлемой частью цивилизации и культуры каждого общества, что позволяет ему существовать и развиваться.

В свою очередь, изучение ИЯ становится фундаментальной частью развития коммуникативной и межкультурной компетенции индивида, что предполагает сознательное использование ИЯ для достижения положительного результата межкультурного взаимодействия. Исследование данного вопроса было проведено многими учеными, среди которых И.В. Карпова [1], О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова [2], Н.Л. Ушакова [3], Т.Г. Юсупова [4] и другие, и предусматривает использование комплексно-ориентированного процесса обучения в рамках когнитивно-коммуникативного подхода.

В процессе изучения ИЯ происходит столкновение двух полюсов, а именно – необходимости изучения лексико-грамматического материала наряду с познанием культуры и традиций народа изучаемого языка. Необходимость распространения социолингвистических знаний во время изучения ИЯ предопределяет использование вспомогательного материала для оптимизации процесса обучения, прежде всего материала СМИ, который отражает жизненные события носителей языка и современные мировые реалии. Вопрос эффективности использования материала СМИ в процессе обучения был рассмотрен и аргументирован в работах ученых, среди которых Ю.Е. Пиванова [5], Н.А. Загрядская [6], K. Bajorek, S. Gawroński [7], V. Tafani [8] и другие.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью всестороннего анализа использования материала СМИ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к изучению ИЯ, что предполагает одновременное изучение лексико-грамматического поля и распространение лингвокультурной картины мира.

Целью исследования является изучение специфики сочетания коммуникативного и когнитивного подходов в рамках методологии обучения ИЯ через использование материала СМИ.

Задачи исследования включают анализ основных функций СМИ, определение эффективности приобщения материала СМИ к занятиям по ИЯ и обзор этапов работы с данным материалом в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к изучению ИЯ.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней предложена поэтапная система непосредственной работы с материалами СМИ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к преподаванию ИЯ.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней обобщены основные функции СМИ, благодаря которым работа с публицистическими и аудиовизуальными материалами СМИ является одной из ведущих в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к изучению иностранного языка.

Практическая значимость статьи состоит в том, что ее материал может быть использован на занятиях по ИЯ в высшей школе.

Коммуникативный подход к изучению ИЯ является одним из ведущих методов в изучении ИЯ. Основной идеей данного метода выступает эффективное усвоение речевого материала путем его использования в смоделированных коммуникативных ситуациях. Целью является заинтересовать студентов в изучении ИЯ путем накопления и расширения навыков и умений, с последующим их использованием в реальных коммуникативных ситуациях.

В рамках коммуникативного метода общение рассматривается как канал познания и развития индивида, как инструмент воспитания необходимых черт личности, способ передачи опыта и развития умения общаться [9]. Коммуникативный подход к изучению ИЯ позволяет искусственно сформировать иноязычную среду и уменьшить коммуникативные препятствия к общению на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях [10]. Принципиально важной становится необходимость овладения «процессом порождения высказывания и предвидения возможного ответа» [2, с. 149].

Когнитивно-коммуникативная парадигма предполагает, что средства выражения содержания сообщения функционируют как автоматический механизм речевой деятельности, который был активизирован в нужное время для извлечения информации извне границ сознания [3]. Коммуникативное поведение индивида может быть регулируемой стратегией решения коммуникативных задач, которые возникли непосредственно в процессе развертывания коммуникативного взаимодействия и регулируются сознанием на уровне рациональной оценки ситуации [4].

Сочетание двух составляющих, коммуникативной и когнитивной, в процессе изучения языка предусматривает получение лингвистических знаний и приобретение знаний об иноязычной картине мира, которая лежит за пределами языковых знаков, но является неотъемлемой частью коммуникативной ситуации в целом.

Как отмечает Н.А. Ушакова, при анализе когнитивно-коммуникативного подхода как метода формирования межкультурной компетенции данный подход «предполагает реализацию двух аспектов: учет коммуникативного направления и когнитивной составляющей межкультурного общения» [3, с. 171]. Речь становится не просто средством передачи знаний в коммуникативных актах, она «играет важную роль в накоплении знаний и их хранении в памяти, способствуя их систематизации, что обеспечивает познавательную деятельность человека» [2, с. 149].

Когнитивно-коммуникативный подход к изучению языка является «комплексно-интегрированным и направлен на развитие как мыслительной, так и речевой деятельности студентов» [1, с. 56]. Он предполагает формирование и развитие таких навыков, как восприятие информации, ее понимание и структурирование и, прежде всего, формирование базы знаний, не только лексико-грамматических, но и социолингвистических, которые хранятся в форме фоновых знаний и активируются в определенных коммуникативных ситуациях.

Во время развития информационных технологий СМИ становятся источником нового познавательного материала. Это набор ресурсов, которые при верном их использовании могут стать полезными при изучении ИЯ, ознакомлении со страной, язык которой изучается, и событиями, которые происходят в мире [7]. Использование СМИ позволяет не только смоделировать иноязычную среду на занятии, но и предоставить живой современный язык, который презентуется непосредственно его носителями.

Считаем целесообразным использование СМИ на занятиях ИЯ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода с учетом выделенных учеными функций [6; 8], из которых основными являются:

1. Информационная функция, которая состоит в сообщении о положении дел, разного рода фактах. СМИ информируют аудиторию о событиях и условиях жизни определенного сообщества или мира в целом. В полной мере эта функция реализуется в программах новостей на телевидении и радио, или публикациях новостей в газетах.

2. Познавательная функция СМИ способствует пополнению базы знаний своих читателей, слушателей, зрителей путем передачи разного типа научной, культурной или исторической информации, что способствует повышению образовательного уровня индивида.

3. Идеологическая функция обеспечивает видение событий со стороны их репрезентации членами определенного общества с учетом культурных ценностей и политических ориентиров, социальных отношений и собственных позиций.

4. Развлекательная функция дает возможность представить информацию таким образом, чтобы получатель воспринял ее с чувством удовольствием, с позиции его этических и эстетических потребностей.

5. Когнитивная функция направлена на усвоение и структурирование представленной СМИ информации, которая каждый раз дополняет уже существующую общую картины мира студента.

Детальный анализ функций свидетельствует, что использование СМИ на занятиях по ИЯ дает возможность погрузиться в специфическую картину мира, которая отвечает физическим, духовным, эстетическим и этическим факторам определенного социума.

Работа со СМИ повышает мотивацию студентов к изучению не только лексического и грамматического материала, но и жизненных традиций и привычек народа, носителя данного языка, дает возможность расширить культурно-образовательный спектр знаний студентов. Обработка материала СМИ помогает развить умения анализа, дискуссии, выбора главной информации из предоставленного материала, повысить коммуникативную компетенцию, расширить кругозор студентов.

СМИ разделяют на визуальные, аудиальные и аудиовизуальные ресурсы, каждый из которых может быть использован на занятиях по ИЯ с учетом методических целей.

К визуальным материалам относим периодические издания. Например, пресса является классическим примером всестороннего отражения процессов, происходящих в стране и за ее пределами в различных областях политической, социально-экономической и культурной жизни. Важно то, что газетам присуща композиционная модель репрезентации, следовательно, тематические разделы и иллюстрации. Современные газеты предоставляют материал в виде не только печатной продукции, но и цифровой версии с использованием текста, изображения, графики, анимации и видео, что способствует быстрому и удобному доступу к нужному материалу, который соответствует новейшим тенденциям. Огромные возможности подбора текстов, содержание которых вызывает жизненный интерес, создает мотивацию, предоставляются для каждого уровня владения ИЯ.

К аудиальным СМИ относим радионовости, которые могут быть использованы на занятии с целью обучения восприятию информации на слух с последующей возможностью работы с печатной записью услышанного и выполнением упражнений на понимание информации. Более интересным и продуктивным считаем аудиовизуальные СМИ, к которым относим телевидение, документальное кино, телепередачи и тому подобное. Звуковая информация, которая раздается с экрана в сопровождении видеоряда, значительно улучшает условия восприятия иностранной речи на слух. Видеоматериал широко применяется для обучения аудированию. Данный метод работы позволяет погрузиться в языковую среду, предоставить полную ситуацию общения с учетом месяца и времени коммуникации, видеть и слышать участников общения, их вербальную и невербальную коммуникацию.

Требует уточнения вопрос о непосредственной работе со СМИ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода с целью оптимизации продуктивного усвоения материала.

Каждый вид работы (как с текстовым материалом, так и с аудиовизуальным) должен насчитывать 3 этапа. Во-первых, ознакомление с материалом, во-вторых, детальное рассмотрение и, последнее, закрепление новых лексико-грамматических единиц.

Рассмотрим как пример принцип работы с текстовым материалом, который включает дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Дотекстовый этап имеет целью мотивировать студента, настроить на работу и снять возможные трудности восприятия текста. Данный этап предусматривает объяснение преподавателем, каким образом будет проходить работа, на что надо обратить внимание. Типы заданий, которые могут быть использованы на данном этапе, представляют собой работу с заголовком, потому что тема газетной статьи имеет собственные речевые особенности (отсутствие верных грамматических форм, опущение артиклей, экономия языковых средств); проработку новых лексико-грамматических единиц; предположение о содержании статьи, учитывая заголовок; ответы на общие вопросы по тематике статьи и тому подобное.

Текстовый этап посвящен изучению предложенного текста (чтение, перевод, обсуждение вопросов лексики и грамматики) и выполнению задач, ориентированных на освоение лексических и грамматических единиц. Типы задач на данном этапе могут быть разнообразными, с учетом способностей студентов, их уровня знаний и количества времени, рассчитанного на работу с текстом. Например, нахождение эквивалентов к иноязычным словам или, наоборот, заполнение пропусков в определенных предложениях нужными словами и выражениями, написание нужных грамматических форм глаголов в тексте.

Задачей послетекстового этапа является использование изученного материала как базы для дальнейшего развития навыков коммуникативной компетенции студента в различных дискуссионных ситуациях. Данный этап может отсутствовать или быть сведен к минимальному элементу работы. Задания могут быть рассчитаны на работу в аудитории или на самостоятельную работу студентов и включать обсуждение, дискуссию, ответы на заготовленные преподавателем вопросы, высказывание студентами собственного мнения по коммуникативной теме, подготовку презентации, если тематика и сюжет статьи являются достаточно интересными для дальнейшей дискуссионной работы.

Приведенная система работы с текстовым материалом СМИ может быть использована при анализе видео- или аудиофрагментов СМИ на занятиях по ИЯ и разделена соответственно на три этапа работы с материалом – додемонстративный, демонстративный.

Каждый из видов работы предполагает усвоение лексико-грамматического материала и распространение социолингвистических знаний студентов для дальнейшего их использования в коммуникативных ситуациях разного типа.

Согласно результатам исследования, использование СМИ является целесообразным на занятиях по ИЯ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к изучению ИЯ. Информационная, познавательная, идеологическая, развлекательная и когнитивная функции СМИ позволяют студентам получить информацию, которая является ситуативной и эмоциональной, а также вызвать интерес, стимулирующий их к продуктивному употреблению лексико-грамматических единиц в коммуникативных ситуациях.

Важным фактором является внедрение новой и актуальной информации о социальном аспекте жизни носителей изучаемого языка, предоставление базовых фоновых знаний, что формирует когнитивную и коммуникативную компетентность студента. Каждый из элементов работы с материалами СМИ включает микрочасть единого целого, а именно – комплексного овладения ИЯ, умения употреблять лексико-грамматические единицы в нужное время, в определенном месте и при определенных коммуникативных условиях, что обусловливаться интуитивным уровнем владения ИЯ, сложившимся благодаря наличию когнитивных знаний и навыков студентов.

Перспективой исследования считаем изучение системы работы с текстом художественного произведения в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к преподаванию ИЯ.

Библиографический список

1. Карпова И.В. *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
2. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2 ч. Тамбов: Грамота. 2013; Ч. 1, № 7 (25): 148 – 153.
3. Ушакова Н.Л. Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции. *Вестник С(А)ФУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009; № 6: 171 – 174.
4. Юсупова Т.Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. *Вестник RUE*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014; Т. 20: 35 – 37.
5. Пиванова Ю.Е. Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку. *Молодой ученый*. 2018; № 20 (206): 407 – 409.
6. Загрядская Н.А. Использование публикаций в СМИ при обучении грамматике английского языка студентов совмещенных профилей *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 236 – 238.
7. Bajorek K., Gawroński S. The use of the educational function of media in foreign language teaching. *Social Communication*. 2018; Vol. 1 (17): 48 – 57.
8. Tafani V. Teaching English through mass media. *Acta didactica napocensia*. 2009; Vol. 2 (1): 81 – 95.
9. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. *Интеграция образования*. 2012; № 2: 37 – 41.
10. Isakova A. Communicative Approach to Interactive Foreign Language Lesson at University. *SHS Web of Conferences*. 2018; Vol. 50 (1).

References

1. Karpova I.V. *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu referirovaniyu studentov na prodvinutom urovne v neyazykovom vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
2. Obdalova O.A., Minakova L.Yu. Vzaimosvyaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2 ch. Tambov: Gramota. 2013; Ch. 1, № 7 (25): 148 – 153.
3. Ushakova N.L. Kognitivno-kommunikativnyj podhod k formirovaniyu mezhkul'turnoj kompetencii. *Vestnik S(A)FU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009; № 6: 171 – 174.
4. Yusupova T.G. Soderzhanie kognitivno-kommunikativnogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku. *Vestnik RUE*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2014; T. 20: 35 – 37.
5. Pivanova Yu.E. Vazhnost' primeneniya materialov SMI pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 20 (206): 407 – 409.
6. Zagryadskaya N.A. Ispol'zovanie publikacij v SMI pri obuchenii grammatike anglijskogo yazyka studentov sovmeschennyh profilej *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 236 – 238.
7. Bajorek K., Gawroński S. The use of the educational function of media in foreign language teaching. *Social Communication*. 2018; Vol. 1 (17): 48 – 57.
8. Tafani V. Teaching English through mass media. *Acta didactica napocensia*. 2009; Vol. 2 (1): 81 – 95.
9. Stepanova T.Yu. Specifika primeneniya kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannym yazykam. *Integraciya obrazovaniya*. 2012; № 2: 37 – 41.
10. Isakova A. Communicative Approach to Interactive Foreign Language Lesson at University. *SHS Web of Conferences*. 2018; Vol. 50 (1).

Статья поступила в реакцию 05.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-127-128

Purhani A.I., *teacher, Department of Computer Science, Ganja State University (Ganja, Republic of Azerbaijan),*
E-mail: ziya-innov@mail.ru

THE USE OF THE INTERNET IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS AN IMPORTANT FACTOR IN INCREASING ITS EFFECTIVENESS. While the Internet has such a strong impact on everyday life, education could not remain outside the sphere of this influence, the integration of ICT came to the fore with the advent of computers in the classroom. The concepts of flipped classrooms, blended learning, mobile learning, MEPs have appeared in education; E-books, Web 2.0 tools, blogs, wikis, social networks, cloud computing, virtual reality, augmented reality, digital games, artificial intelligence and the Internet of Things are among the technologies used for educational purposes. A growing number of Internet users in recent years and the use of mobile devices for educational purposes should be aimed at educating people who effectively and correctly use the Internet as a lifelong learning tool, by ensuring the integration of ICT into courses. During the Covid-19 epidemic, which in 2020 escalated into a global crisis, in Azerbaijan, as in many countries, full-time education was suspended, and distance learning was started. Thus, the need for effective use of the Internet in the educational process has increased.

Key words: **education, student, e-book, Internet, ICT.**

А.И. Пургани, *преп., Гянджинский государственный университет (Гянджа, Азербайджанская Республика),*
E-mail: ziya-innov@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

В то время как Интернет так сильно влияет на повседневную жизнь, образование не могло оставаться вне сферы этого влияния – интеграция ИКТ вышла на первый план с появлением компьютеров в классах. В образовании появились концепции перевернутых классов, смешанного обучения, мобильного обучения, МООС; электронные книги, инструменты Web 2.0, блоги, вики, социальные сети, облачные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровые игры, искусственный интеллект и интернет вещей входят в число технологий, используемых в образовательных целях. Растущее число пользователей Интернета в последние годы и использование мобильных устройств в образовательных целях должно быть направлено на обучение людей, которые эффективно и правильно используют Интернет в качестве инструмента обучения на протяжении всей жизни, путем обеспечения интеграции ИКТ в курсы. Во время эпидемии COVID-19, которая в 2020 году переросла в глобальный кризис, в Азербайджане, как и во многих странах, было приостановлено очное обучение и начато дистанционное. Тем самым возросла необходимость эффективного использования сети Интернет в образовательном процессе.

Ключевые слова: **образование, студент, электронная книга, Интернет, ИКТ.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что процесс подготовки специалистов в условиях цифровизации экономики требует все более интенсивного применения сетевых образовательных технологии в учебном процессе. В то время как Интернет так сильно влияет на повседневную жизнь, образование не могло оставаться вне сферы этого влияния, интеграция ИКТ вышла на первый план с появлением компьютеров в классах. В образовании появились концепции перевернутых классов, смешанного обучения, мобильного обучения, МООС; электронные книги, инструменты Web 2.0, блоги, вики, социальные сети, облачные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровые игры. Искусственный интеллект и Интернет вещей входят в число технологий, используемых в образовательных целях.

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ интернет-сервисов для повышения эффективности образовательного процесса. Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– исследовать возможности трехмерных виртуальных миров, электронных книг, дистанционных образовательных и облачных технологий в образовательных целях;

– дать рекомендации для их эффективного применения**.**

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с технологами и методистами в области информатизации образования и студентами бакалавриата ГГУ АР, анкетирование педагогов и обучаемых).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования интернет-сервисов в обучении в вузе с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний и их систематизации о технологиях применения Интернета в образовательном процессе.

Практическая значимость состоит в разработанных рекомендациях, адресованных студентам и педагогам по применению Интернета в образовательном процессе.

С развитием технологий двухмерные среды электронного обучения превращаются в трехмерные (3D) виртуальные среды обучения. Трехмерные виртуальные миры, которые мы можем привести в качестве примеров трехмерных технологий, предлагают широкий спектр возможностей для очных и дистанционных образовательных сред. Благодаря простоте доступа к Интернету и компьютерам использование трехмерных виртуальных миров в учебных средах также становится все более распространенным. Трехмерные (3D) виртуальные миры представляют собой смоделированные среды с многопользовательским интерфейсом, к которым можно получить доступ в режиме онлайн, где каждый пользователь представлен виртуальным персонажем, называемым аватаром. Трехмерные виртуальные среды позволяют пользователям учиться самостоятельно, открывать для себя интересные факты и взаимодействовать с объектами благодаря особенностям образовательных интернет-технологий. Трехмерные виртуальные среды помогают пользователям развивать социализацию, обучение на практике, принятие решений, критическое мышление и навыки грамотности. Виртуальные миры, в которых устранены физические границы, открывают новые возможности для глобального сотрудничества и дистанционного образования с точки зрения обеспечения равных возможностей в образовании. Видно, что трехмерные виртуальные учебные среды предназначены для создания игр, моделирования, виртуальных кампусов, среды приложений и поддержки различных подходов к обучению. Second Life, OpenSim, Open Worldland, Active Worlds, Kanvea, Twinty, vAkademia являются примерами трехмерных виртуальных миров.

Мы можем кратко определить электронные книги, которые являются одним из эффективных инструментов, предлагаемых технологиями для среды обучения как цифровые объекты, которые позволяют читать печатные книги в цифровой среде.

Исследователь или студент может получить доступ к искомым ресурсам, зайдя в базу данных библиотеки через Интернет, не выходя из дома и не приходя в библиотеку физически. В течение многих лет использование электронных книг и их интеграция в образовательную среду не достигались должным образом из-за старых привычек или ограничений, таких как наличие технологических инструментов и доступа.

С ростом использования мобильных устройств в последние годы широкое распространение получило мобильное обучение, которое открывает возможности для подвижности в образовательной среде. С использованием смартфонов и планшетных компьютеров в образовательных целях увеличивается использование электронных книг. Было бы неправильно думать об электронных книгах только как о переводе печатных ресурсов на цифровые носители, не следует забывать, что это инструменты, которые перерабатываются, подходят для индивидуальных нужд и могут быть подготовлены с помощью различных мультимедийных элементов. Преимущества использования электронных книг в образовании вкратце сводятся к следующему:

1. Более низкая стоимость по сравнению с печатными книгами.
2. Простота распространения.
3. Устранение пространственных и временных ограничений.
4. Удобство хранения, транспортировки.
5. Большая экологичность.
6. Легкий доступ.
7. Возможность обеспечить цитирование и библиографическую поддержку.

8. Наличие функций заметок.
9. Наличие настраиваемого экрана.
10. Возможность содержать такие мультимедийные элементы, как звук, музыка, картинка, видео.
11. Наличие функции чтения вслух.

Облачная технология – это услуга, которая позволяет нам хранить цифровые файлы в Интернете, получать доступ к этим файлам в любой среде и в любое время, когда доступен Интернет, устраняет необходимость перемещения файлов и риск их потери. Эта технология обеспечивает надежную, гибкую и совместную среду обучения для предоставления различных вычислительных услуг, таких как хранение данных и обмен файлами, которых раньше не было (Adalıer, 2018). Облачные технологии обеспечивают доступ к инфраструктуре, услугам, инструментам, приложениям и ресурсам с любого устройства, в любом месте и в любое время (Adalıer, 2018). Облачные технологии обеспечивают простоту доступа, устраняя необходимость носить с собой устройство. Хотя облачная технология не требует установки, она гарантирует, что такие материалы, как учебники, видео- и аудиозаписи, используемые в образовании, будут показаны учащимся самым быстрым способом. Преимущества облачных технологий:

1. Эффективные услуги и инфраструктуры предоставляются без покупки ИТ-инфраструктуры.
2. Гарантирует, что пользователям не придется иметь дело с приобретением программного и аппаратного обеспечения и их установкой.
3. Обеспечивает экономию средств за счет устранения необходимости в дорогих учебниках и устройствах хранения данных.
4. Позволяет перемещать данные из другого облачного приложения в другое с минимальными затратами и перерывами.
5. Повышает мобильность, обеспечивая легкий доступ к документам, контенту и урокам из любого места в любое время.
6. Применяет политику безопасности для защиты данных своих пользователей, доступ к которым затруднен.
7. Это экологичная (зеленая) технология, которая повышает эффективность использования энергии и ресурсов, поскольку они становятся виртуальными.
8. Предоставляет пользователям услуги резервного копирования и восстановления, чтобы они могли легко создавать резервные копии и восстанавливать свои данные всякий раз, когда сталкиваются с какой-либо аварийной ситуацией.
9. Файлы могут быть доступны другим пользователям.
10. Это позволяет нескольким пользователям совместно работать над одним и тем же документом.
11. Старая информация может быть быстро заменена новой в облачных технологиях, в то время как изменить информационную ошибку в учебнике до следующего издания невозможно.
12. Устраняет необходимость постоянных инвестиций в инфраструктуру и закупки нового программного обеспечения в образовании, обеспечивает быстрое приобретение информационных ресурсов.

Теперь взаимосвязь многих объектов, таких как автомобили, бытовая техника, холодильники, часы, определяется как Интернет вещей.

Одно из событий, которое изменит будущую образовательную жизнь, несомненно, произойдет с распространением искусственного интеллекта в сфере образования. Теперь в рамках системы образования с искусственным интеллектом планирование и индивидуализация основной образовательной деятельности дает возможность учащимся узнать себя раньше и составить более точный план на будущее. Учащиеся обучаются в собственном темпе посредством персонализированных образовательных программ, определяемых искусственным интеллектом. Учителя не могут знать обо всех ошибках учащихся, допускаемых в домашних заданиях и на экзаменах. В этом случае на помощь учителям придет искусственный интеллект. Coursera – лишь один из примеров в этой области. Система уведомляет учителя об ошибках ученика в домашнем задании или тестах, поэтому педагог применяет обратную связь, давая ученику различные советы. Система будет хранить отзывы, оставленные учителями ранее, и когда уровень владения языком будет достигнут, искусственный интеллект сможет осуществить обратную связь с учеником. Таким образом, учащиеся получат гораздо более быструю обратную связь, вместо того, чтобы ждать новостей от учителя. Преимущества применения искусственного интеллекта в образовании заключаются в следующем:

1. Будут предоставлены учебные курсы, которые позволят учиться в собственном темпе.
2. Вопросы, по которым отстают обучающиеся, будут определены немедленно.
3. Все данные об обучении и развитии учащихся будут храниться и обрабатываться.
4. Участие в занятиях увеличится, и будут формироваться более уверенные в себе ученики.
5. Обучающиеся смогут получать образование по интересам.
6. Это окажет поддержку педагогу в таких трудоемких задачах, как сбор и архивирование данных.
7. Учителя будут концентрироваться только на обучении.

Платформа цифрового контента Министерства образования Азербайджанской Республики (edu.gov.az) достигла нескольких миллионов кликов в месяц, начиная с 13 марта, когда школы взяли перерыв в очном обучении. В этом процессе дистанционного обучения Министерство образования пыталось обеспечить равный доступ для учащихся, у которых нет Интернета, путем создания телеуроков, предоставило большое удобство для дистанционного обучения во время эпидемии [4]. Тот факт, что преподаватели, работающие на всех уровнях образования, включая университеты, использовали виртуальные классы и приложения для видеоконференций, чтобы общаться со своими учениками, еще раз показал, насколько важен Интернет для образования и что преподавателям необходимо внимательно следить за этими технологиями [5].

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Технологические возможности должны предоставляться детям под контролем.
2. Важнейшим фактором использования детьми Интернета в образовательных целях дома является поддержка семьи. Используя соответствующие программы-фильтры, можно предотвратить доступ детей к нежелательным сайтам, а доступ к контенту, подходящему для их возраста, может сделать Интернет более увлекательным и безопасным для них.
3. Дети не должны быть обречены на Интернет как результат равнодушия и игнорирования, чтобы им приходилось использовать Интернет не только для развлечения и компенсации собственных эмоциональных недостатков, но и в образовательных целях.
4. Родители и дети должны внимательно следить за технологиями и инновациями, чтобы они помогли улучшить общение с ребенком.
5. Взрослым необходимо осуществлять обучение на протяжении всей жизни, чтобы быть для своих детей примером для подражания.
6. Интернет следует эффективно использовать для личного обучения.

Время, проведенное в Интернете в образовательных и развлекательных целях, должно быть сбалансированным и не влиять на качество повседневной жизни.

Библиографический список

1. Абдулина Э.М. Облачные технологии в образовании. *Молодой ученый*. 2019; № 52 (290): 7 – 9. Available at: https://moluch.ru/archive/290/65873/
2. Чистякова Н.С. Модель организации обучения на базе информационно-образовательного портала. *Аллея науки*. 2017; Т. 2, № 16: 915 – 918.
3. Жадобина Н.Н., Лукиянчина Е.В. Цифровая образовательная среда: проблемы и их решения в вузе. *Педагогические науки*. Международный научно-исследовательский журнал. 2021; Выпуск № 10 (112). Available at: https://research-journal.org/pedagogy/cifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-problemy-i-ix-resheniya-v-vuze/
4. Əhmədov İ. *Təhsilin informatlaşması onun gələcəyini təyin edir.* Available at: https://bakivaxti.az/az/writers/detail/tehsilin-informatlasmasi-onun-geleceyini-teyin-edir-dos-ilham-ehmedov-yazir-1643975642
5. Əhmədov İ. *Ali təhsilin problemləri sistemi araşdırılmalıdır*. Available at: https://bakivaxti.az/az/writers/detail/ali-tehsilin-problemleri-sistemi-arasdirilmalidir-dos-ilham-ehmedov-yazir-1641967341

References

1. Abdulina `E.M. Oblachnye tehnologii v obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 52 (290): 7 – 9. Available at: https://moluch.ru/archive/290/65873/
2. Chistyakova N.S. Model' organizacii obucheniya na baze informacionno-obrazovatel'nogo portala. *Alleya nauki*. 2017; T. 2, № 16: 915 – 918.
3. Zhadobina N.N., Lukiyanchina E.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: problemy i ih resheniya v vuze. *Pedagogicheskie nauki*. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021; Vypusk № 10 (112). Available at: https://research-journal.org/pedagogy/cifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-problemy-i-ix-resheniya-v-vuze/
4. Əhmədov İ. *Təhsilin informatlaşması onun gələcəyini təyin edir.* Available at: https://bakivaxti.az/az/writers/detail/tehsilin-informatlasmasi-onun-geleceyini-teyin-edir-dos-ilham-ehmedov-yazir-1643975642
5. Əhmədov İ. *Ali təhsilin problemləri sistemi araşdırılmalıdır*. Available at: https://bakivaxti.az/az/writers/detail/ali-tehsilin-problemleri-sistemi-arasdirilmalidir-dos-ilham-ehmedov-yazir-1641967341

Статья поступила в редакцию 12.05.22

УДК 378.1 (088.72) DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-129-131

Shumakova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alex-2a@yandex.ru*
Yashutkin V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: yshvast@yandex.ru*
Tyurenkova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychophysiology and Life Safety, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: aist-27@mail.ru*

PERSONAL AND CREATIVE APPROACH TO ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article is dedicated to an urgent problem of scientific, theoretical and practical pedagogical significance – a problem of ensuring the safety of the educational environment with the methodological significance of a personal and creative approach. The authors legitimately analyzed the research problem field within the semantic meaning of such categories and concepts as “security”, “safe educational environment”, “personality”, “personality development”, “creativity” and “subject of activity”. In general, the article examines the essence of the personal-creative approach and substantiates its methodological role in the organization of a safe educational environment. The authors prove that ensuring the safety of the designated environment within the framework of the methodological requirements of the personal-creative approach allows creating optimal conditions for the full development of the subjects of the educational process, the disclosure of the creative potential of their personality.

Key words: **security, safe educational environment, personality, personality development, creativity, subject of activity.**

А.В. Шумакова, *д-р пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@ yandex.ru*
В.А. Яшуткин, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yshvast@yandex.ru*
С.А. Тюренкова, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополь, E-mail: aist-27@mail.ru.*

ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальной проблеме, имеющей научно-теоретическую и практическую педагогическую значимость, – обеспечение безопасности образовательной среды методологическим значением личностно-творческого подхода. Авторы осуществили анализ исследовательского проблемного поля в рамках смыслового значения таких категорий и понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «личность», «развитие личности», «творчество» и «субъект деятельности». В целом в статье рассматривается сущность личностно-творческого подхода и обосновывается его методологическая роль в организации безопасной образовательной среды. Авторы доказывают, что обеспечение безопасности обозначенной области в рамках методологических требований личностно-творческого подхода позволяет создать оптимальные условия для полноценного развития субъектов образовательного процесса, раскрытия творческого потенциала их личности.

Ключевые слова: **безопасность, безопасная образовательная среда, личность, развитие личности, творчество, субъект деятельности.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы статьи обусловлена социокультурным состоянием современного российского общества, которое характеризуется (наряду с позитивными тенденциями развития) возрастанием различного рода угроз, представляющих определенную опасность для граждан России. При этом самыми незащищенными перед этими угрозами являются дети, подростки, юношество, то есть те россияне, у которых еще не окончательно сформировалось устойчивое конструктивное мировоззрение, четкая, цельная жизненная позиция. Поэтому в настоящее время в педагогической науке и отечественном образовании актуализируются задачи по разработке надежных и эффективных научно-педагогических, методических и организационных механизмов, необходимых для обеспечения безопасности субъектов образовательного процесса в конкретных образовательных системах всех уровней.

Цель данной статьи заключается в исследовании сущности личностно-творческого подхода и его методологического значения в обеспечении безопасности образовательной – среды.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать сущность личностно-творческого подхода в рамках понятийного значения базовых категорий и понятий, определяющих его смысловое методологическое поле;

– определить роль личностно-творческого подхода в контексте его практического использования в качестве методологической основы обеспечения безопасности образовательной среды.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты, заключающиеся в обосновании прикладного значения личностно-творческого подхода как методологической основы обеспечения безопасности образовательной среды

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования личностно-творческого подхода как методологической основы в теории и практике обеспечения безопасности образовательной среды.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методологическом обеспечении безопасного состояния образовательной среды образовательной организации.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в реальной практической деятельности при обеспечении безопасности образовательной среды образовательных организаций всех уровней.

В своей исследовательской логике проблема данной статьи актуализируется и соответствующим образом решается в контексте смыслового значения таких категорий и понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «личность», «развитие личности» «творчество», «субъект». Они определяют собственно теоретические и методологические основы обеспечения безопасности образовательной среды [1–14]. Рассмотрим обозначенные основы.

Собственно теоретические основы структурируются смысловым значением понятий «безопасность» и «безопасная образовательная среда». Обратимся к анализу данных понятий.

Феномен безопасности в понятийном понимании является сложной, неоднозначно определяемой междисциплинарной категорией, которая изучается такими науками, как философия, социология, политология, юриспруденция, психология и педагогика [6].

Именно по причине междисциплинарного статуса категория безопасности не получила своего универсального определения. Каждый автор вносит в понимание сущностных характеристик безопасности ту или иную специфику.

Например, Ф.К. Мугулов считает, что базовое определение безопасности правомерно разрабатывать с учетом необходимой совокупной целостности признаков, показывающих устойчивую защищенность объекта от разноплановых угроз и опасностей, влияние которых потенциально может обусловить его деструктивное развитие, детерминирующее возникновение различных нарушений структурно-функционального характера – вплоть до полного уничтожения объекта или его неконтролируемой негативной трансформации [9].

С точки зрения Ю.И. Богатыревой определение сущности феномена безопасности должно учитывать ее дихотомическую связь с явлением опасности [6]. В свою очередь, Г.А. Атаманов, полагает, что «опасность» характеризует специфическое состояние системы, при котором внутренние и внешние детерминанты разрушают условия ее конструктивного жизнеобеспечения, в связи с чем возникают реальные разноплановые угрозы оптимальному режиму деятельности системы, ее функциональной целостности. При этом, по мнению Г.А. Атаманова, «безопасность возникает как преодоление опасности» [4, с. 106].

Рассмотрим феномен безопасной образовательной среды. Обращение к исследованиям отечественных авторов позволяет выделить следующие смысловые характеристики понятия «образовательная среда»:

– образовательная среда определяется исследователями как особенная целостная система условий формирования личности субъектов образовательного процесса по заданному идеалу, а также потенциальные средовые потенциальные возможности для развития человека, которые существуют в социокультурном и предметно-пространственном его окружении;

– образовательная среда может пониматься как системно организованное пространство, в рамках которого происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса с объективным социокультурным миром, результатом которого выступает конструктивное развитие индивидуальных черт личности обучающихся;

– образовательная среда может определяться в виде особых психолого-педагогических обстоятельств, представляющих собой традиционные, уже сложившиеся, исторически обусловленные общественно-культурные реалии и целенаправленно созданные педагогические условия, необходимые для позитивного развития и формирования личности субъектов образовательного процесса.

В целом образовательную среду правомерно понимать в качестве специфического социокультурного пространства, в рамках которого стихийно или с разной степенью организованности осуществляется процесс развития и формирования личности обучающихся.

В свою очередь, безопасная образовательная среда определяется как системная качественная характеристика внутреннего функционирования образовательной организации, представленная целостной совокупностью всех позитивных потенциалов обучения, воспитания и развития личности субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом безопасная образовательная среда гарантирует должное обеспечение всех необходимых условий психолого-физической безопасности, что и выступает в качестве фундаментальной детерминанты оптимального индивидуального развития личности каждого обучающегося [14].

Далее обратимся к рассмотрению *методологических основ* обеспечения безопасности образовательной среды. Методология (от греч. methodos – способ познания и logos – учение, слово) педагогической науки представлена системой наиболее фундаментальных подходов, которые являются базовыми ориентирами организации и осуществления образовательного процесса [5, с. 21].

В связи с этим организация безопасной образовательной среды в методологическом плане может быть обеспечена *личностно-творческим подходом,* позволяющим определить должные теоретические, а также практико-ориентированные предпосылки и перспективы эффективного развития личности субъектов образовательного процесса. Данный подход оперирует такими категориями и понятиями, как «личность», «развитие личности», «субъект», «творчество». Обратимся к их анализу, так как именно в рамках категориального поля этих понятий возможна конструктивная организация образовательной среды, обеспечивающая ее безопасность, а, следовательно, и успешность становления личности обучающихся.

Личностная проблематика в отечественной науке является междисциплинарной и одной из наиболее значимых и сложных: «из всех проблем, с которыми сталкивались люди и наука в ходе истории человечества, вероятно, наиболее важной и одновременно запутанной является загадка природы самого человека» [11, с. 19]. В связи с этим и в настоящее время исследовательский интерес к проблемам человеческих возможностей настолько выражен, что практически все гуманитарные, общественные науки обращены к предмету изучения личности. Таким образом, личностная проблематика стоит в центре и философского, и социологического знания; ею занимаются и этика, и педагогика, и психология, и генетика» [2, с. 260].

Важно констатировать, что в отечественной науке универсального понимания сущности феномена личности в настоящее время не выработано. Тем не менее, как полагает Г.М. Андреева, несмотря на определенную множественность трактовок категории личности в российской науке, практически все отечественные исследователи едины во мнении, что явление личности всегда общественно обусловлено. По поводу других вопросов, в частности структуры личности, то, действительно, в этом взгляды отечественных авторов в определенной степени расходятся. В первую очередь разногласия сосредоточены вокруг проблемы соотношения в личности (а не просто «в человеке») общественно значимых черт и ее свойств как индивида, то есть индивидуальных свойств природного характера. В частности, можно привести два определения личности, которые отражают это разногласие: «личность представляет собой конкретный субъект деятельности в единстве его индивидуальных свойств и социальных ролей» [2, с. 262]; личность является социальным свойством индивида, а также целостной совокупностью интегрированных в нем общественно важных черт, образовавшихся в условиях прямого и (или) косвенного взаимодействия человека с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, субъектом познавательной и коммуникативной активности» [13, с. 7].

Важно понимать (и это было отмечено выше), что безопасная образовательная среда обеспечивает должное развитие личности субъектов образовательного процесса. При этом развитие, как полагают отечественные исследователи, представляет собой фундаментальный способ жизнедеятельности личности. Так, Л.И. Анцыферева констатирует, что развитие личности всегда детерминировано базовой потребностью человека постоянно выходить за свои актуальные возможности, достигать новых горизонтов своей родовой сущности [3, с. 4]. При этом наибольшим значением, по мнению исследователя, обладает развитие способности человека экстраполировать себя в будущее и, наоборот, свое отдаленное будущее проецировать на собственное социокультурное настоящее.

Будущее существует в психологическом бытии личности в виде перспективного вектора ее развития. Оно (будущее) переживается человеком в качестве мотивированного стремления достигать жизненно важных целей и соответствующих идеалов как желания самоутверждаться в различных видах деятельности, в качестве ведущей потребности постоянно овладевать миром культуры с целью обогащения собственного аксиологического жизненного пространства, формирования личного ценностного отношения к социокультурному миру и взглядов на этот мир. В этой связи правомерно констатировать, что стремление личности к собственному ближнему и отдаленному будущему и есть стремление к своему развитию.

В целом современное состояние науки позволяет утверждать, что развитие личности необходимо рассматривать в качестве процесса становления готовности человека, его внутренних субъективных потенциалов к осуществлению собственного развития и реализации в условиях, возникающих или целенаправленно поставленных задач разной степени сложности, в том числе задач, выходящих за рамки ранее достигнутых результатов. Развитая личность представляет собой человека, успешно освоившего знания, способы творческой деятельности и воспитанного в контексте позитивного эмоционально-чувственного отношения к миру. Необходимо подчеркнуть, что важнейшим результатом становления личности является высокий уровень развитости ее творческого потенциала. Обратимся в связи с этим к рассмотрению сущностных характеристик категории творчества.

Практически все трактовки творчества отражают в себе самую существенную его черту – новизну конечного результата. Так, например, Л.С. Выготский отмечал, что творчество представляет собой деятельность человека, в рамках которой он производит что-то новое, и, главное, не имеет значения, будет ли это новой духовной или материальной ценностью внешнего социокультурного мира или субъективным построением когнитивной и (или) эмоциональной сфер личности самого человека [8]. Таким образом, исследователь подчеркнул, что результатом творчества могут быть новые материальные предметы культуры и объективные духовные ценности, а также духовные ценности, связанные с развитием сущностных сил самого человека, обусловливающие его способность проявлять в своем поведении и деятельности творческую активность.

Как полагают М.Я. Виленский и С.Н. Зайцева, творческая активность имманентно свойственна каждому человеку, необходимо только содействовать ему в раскрытии собственных творческих потенциалов в той области, в которой он способен проявить себя в особой степени эффективно, с максимально возможной пользой для развития своей личности и для окружающего социума [7]. Для этого необходимо, чтобы обучающийся стал субъектом своей учебной деятельности. Поведение личности в учебной деятельности детерминируется как внешними ситуационными, так и внутренними личностными факторами. Под личностными факторами понимаются мотивационные диспозиции личности субъекта образовательного процесса: образовательные потребности, мотивы, установки, ценности, а под ситуационным – внешние, окружающие личность обучающегося условия образовательной среды [12]. Исходя из этого, исследователи выделяют два взаимообусловленных вида учебной мотивации личности – внешнюю и внутреннюю. Внешняя учебная мотивация и извне детерминированное учебное поведение обучающегося предполагает воздействие на его личность, управление его мотивационной сферой посредством таких способов, как вознаграждение, поощрение, наказание и т. д. Внутренняя учебная мотивация и соответствующее поведение обусловлены значимостью для личности собственно учебной деятельности, которая для нее (личности) представляет специфическую самоцель, а не только средство достижения желаемого деятельностного результата. В такой ситуации обучающийся занимает позицию субъекта деятельности.

Впервые в отечественной науке вопрос о личности как деятельностном субъекте актуализировал С.Л. Рубинштейн. Полемизируя с распространенными в то время экзистенциалистскими теориями, в рамках которых жизнь объяснялась только лишь как способ человеческого существования, ученый трактовал ее в качестве специфического процесса, в который интегрирован человек, самостоятельно управляющий этим жизненным процессом, изменяя его собственными отношениями и действиями. Исходя из этого, базовая особенность человеческой жизни проявляется в том, что человек осуществляет свое существование как субъект (что, впрочем, не исключает и объективной детерминации его поведения и деятельности).

Ориентируясь на принцип целостности человеческого сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн полагал, что деятельность человека оказывает детерминирующее воздействие на сознание человеческой личности, ее психологические отношения, процессы и свойства, которые, управляя деятельностью, представляют собой единственное, фундаментальное условие ее (деятельности) выполнения [10]. Сознание человека, как считал ученый, является внутренней, субъективной детерминантой по отношению к конкретной деятельности, автором которой выступает сам человек как субъект. Саморазвитие субъекта в системе той или иной деятельности осуществляется через самоопределение личности в условиях многообразных общественных межличностных отношений. В свою очередь, деятельностное самоопределение личности человека как субъекта представляет собой фундаментальное условие и процесс его приобщения к более широким горизонтам общественных и межличностных отношений, которые производятся многими людьми в качестве единого совокупного субъекта. В целом понятие субъекта не только характеризует того, кто действует, сознает, относится и т. д. Это понятие изначально показывает личностное в человеке, выбранные им способы реализации деятельности, познания социокультурного мира в пря-

мой зависимости от общественной позиции личности, характера сформированности ее ценностных ориентаций. Средствами смыслового содержания понятия субъекта поэтому «передается и мера человеческой активности, и социальная сущность сознания, действия, отношений» [1, с. 45]. Это предполагает и наличие возможностей человека регулировать собственную деятельность, изменять свои позиции по ходу ее осуществления.

Именно в рамках способности к самоорганизации, саморегуляции, развитию себя в качестве субъекта учебной деятельности определятся сущность образовательной активности обучающихся. Интериоризация субъектом образовательного процесса социокультурных ценностей является, по сути, его внутренним самоопределением, развитием его разноплановых способностей, что и формирует необходимые условия, позволяющие обучающемуся объективировать собственную личность на более высоких уровнях по отношению «к ходу жизни в целом». Это является высшим уровнем человеческого самоопределения, который предполагает должную развитость способности личности обучающегося вносить вклад как в собственный субъективный мир, собственную жизнь, так и в жизнь социума. Активность личности субъектов образовательного процесса также объясняется и измеряется качественным уровнем сформированности их сознания и самосознания, способностью объективно оценивать собственные учебные достижения и неудачи. Такая способность обусловливает возникновение дополнительной учебной мотивации по отношению к текущим и перспективным задачам, определяемым целью учебной деятельности.

Таким образом, проанализированное проблемное поле данной статьи позволяет сформулировать следующие выводы: безопасная образовательная среда априори создает оптимальные условия для эффективного позитивного развития личности субъектов образовательного процесса. При этом важно определить базовую методологическую основу организации обозначенной среды, в качестве которой может выступать личностно-творческий методологический подход.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва, 1980.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2004.
3. Анцыферова Л.И. *Психология формирования и развития личности*. Москва, 1981.
4. Атаманов Г.А. Информационная безопасность: сущность и содержание. *Бизнес и безопасность в России*. 2007; № 47: 106 – 115.
5. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь: Издательство СКСИ, 2006.
6. Богатырева Ю.И. *Подготовка будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности школьников*. Диссертация … доктора педагогических наук. Тула, 2014.
7. Виленский М.Я., Зайцева С.Н. *Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя*. Москва, 1993.
8. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва, 1969.
9. Мугулов Ф.К. *Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа*: монография. Сочи: РИО СИМБиП, 2003.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 1999.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности (Основные положения, исследования и применение)*. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997.
12. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996; № 3: 116 – 117.
13. Шиянов Е.Н. *Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы*. Москва – Ставрополь, 1991.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti*. Moskva, 1980.
2. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 2004.
3. Ancyferova L.I. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. Moskva, 1981.
4. Atamanov G.A. Informacionnaya bezopasnost': suschnost' i soderzhanie. *Biznes i bezopasnost' v Rossii*. 2007; № 47: 106 – 115.
5. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo SKSI, 2006.
6. Bogatyreva Yu.I. *Podgotovka buduschih pedagogov k obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti shkol'nikov*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
7. Vilenskij M.Ya., Zajceva S.N. *Pedagogicheskie osnovy formirovaniya opyta tvorcheskoj deyatel'nosti buduschego uchitelya*. Moskva, 1993.
8. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva, 1969.
9. Mugulov F.K. *Bezopasnost' lichnosti: teoreticheskie i prikladnye aspekty sociologicheskogo analiza*: monografiya. Sochi: RIO SIMBiP, 2003.
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 1999.
11. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primenenie)*. Sankt-Peterburg: Piter Press, 1997.
12. Chirkov V.I. Samodeterminaciya i vnutrennyaya motivaciya povedeniya cheloveka. *Voprosy psihologii*. 1996; № 3: 116 – 117.
13. Shiyanov E.N. *Gumanizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy*. Moskva – Stavropol', 1991.
14. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. Moskva: Smysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.05.22

УДК 371.134 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-131-136

***Prokhina N.Yu.**, postgraduate, Volgograd State Social Pedagogical University; junior research associate, Volgograd Scientific and Educational Center of RAE (Volgograd, Russia), E-mail: nadin.prokhina@gmail.com*

THE IMPORTANCE OF TOURISM IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER. The article discusses a topical problem of professional training of a future geography teacher. The author puts forward an idea of the need to include the study of tourism in the geography teacher training program taking into account the modernization of the education system in Russia, the content of geographical education, modern requirements for a teacher. The basis for this idea is the author's five-year research on the dynamics and peculiarities of the international and domestic tourism's development. The main study's content is a description of the educational potential of studying the tourism sector from the perspective of a competence approach. The author explains how tourism can influence the development of professional competencies. The author also proposes and characterizes 3 ways of transformation for the inclusion of tourism in the professional training of geography teachers at Volgograd State Social Pedagogical University. This development has practical significance for the transformation of further educational activities there.

Key words: **pedagogical education, geographical education, geography of tourism, teacher training, competence.**

***Н.Ю. Прохина,** аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет,*
мл. науч. сотр. Волгоградского научно-образовательного центра РАО, г. Волгоград, E-mail: nadin.prokhina@gmail.com

ЗНАЧЕНИЕ СФЕРЫ ТУРИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

В данной статье уделяется внимание актуальной проблеме профессиональной подготовки будущего учителя географии. С учётом направления развития системы образования в России, содержания географического образования, современных требований к педагогу автором выдвигается идея о необходимости включения в программу подготовки учителя географии теоретического и практического изучения сферы туризма. На основании собственных исследований развития отрасли туризма в России автор описывает образовательный и воспитательный потенциал изучения сферы туризма с позиции его влияния на формирование у будущего учителя профессиональных компетенций. Также автором предложены возможные пути преобразования образовательной программы подготовки учителя географии для Волгоградского государственного социально-педагогического университета, что имеет практическую значимость для модернизации основных профессиональных образовательных программ педагогических вузов.

Ключевые слова: **педагогическое образование, географическое образование, география туризма, профессиональная подготовка учителя, компетенция.**

Современная российская система высшего образования в последние десятилетия претерпевает серьёзные изменения [1, с. 304]. У общества регулярно трансформируются требования к результатам образовательного процесса. В связи с этим повышаются требования к профессиональной квалификации педагога любой ступени образования и, как следствие, – к качеству его подготовки к профессиональной деятельности. В условиях стремительного развития компетентностного подхода будущему специалисту необходим высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, соответственно, изучение возможностей и путей их качественного формирования не теряет своей актуальности.

Профессиональная подготовка будущего учителя на протяжении последних десятилетий становится предметом множества научных исследований, в том числе диссертационных (Машкова С.А., Стенякова Н.Е., Костюнина А.А., Баранова Е.М., Попова В.В. и др.), однако специфике подготовки к преподаванию некоторых учебных дисциплин уделяется недостаточно внимания. Ярким примером являются вопросы профессиональной подготовки будущего учителя географии.

Как отмечает Зейналова Е.Ю., «в системе образования наблюдается неполное соответствие между образовательной средой, в которой осуществляется подготовка будущего учителя, и требованиями к его профессиональной деятельности. Трансформация школьного и вузовского географического образования повышает актуальность проблемы подготовки квалифицированных учителей-географов, которые должны быть профессионально адаптированными не только к осуществлению аудиторных занятий, но и к организации и проведению выездных практических мероприятий, в частности эколого-туристской направленности, имеющих высочайший образовательный потенциал» [2, с. 3]. Ею также замечена тесная взаимосвязь географии, экологии, краеведения, туризма и педагогики «в рамках единого образовательного процесса на географических факультетах педагогических вузов» [2, с. 3]. Подготовку к организации полевых выездов и их проведение, экскурсионную деятельность студентов, изучение методики проведения экскурсий для учащихся можно смело отнести к вопросам географии туризма.

География туризма – неотъемлемая часть социально-экономической географии России и мира. Она решает мировоззренческие и культурно-просветительные задачи, формируя представление о значимых объектах природы, культуры, истории, находящихся в родной стране и за рубежом. На основании ранее проведённых автором исследований, посвящённых специфическим особенностям и динамике развития международной и российской сферы туризма, а также с учётом постоянно изменяющейся системы общего и профессионального образования в нашей стране, мы полагаем, что представляет научный интерес идея практического и теоретического изучения сферы туризма в рамках профессиональной подготовки учителя географии. Использование данных о развитии сферы туризма обладает потенциалом для решения различных образовательных и воспитательных задач, что, в конечном счёте, окажет значительное влияние на формирование профессионально значимых компетенций будущего педагога в данной дисциплине. Теоретическое обоснование этой позиции является целью нашего научного исследования.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– определение образовательных и воспитательных аспектов, где использование сферы туризма является наиболее эффективным;

– разработка путей реализации потенциала сферы туризма в профессиональной подготовке учителя географии на примере Волгоградского государственного социально-педагогического исследования.

Научная значимость исследования заключается в обосновании использования потенциала сферы туризма с позиции компетентностного подхода, а именно – в определении перечня профессиональных компетенций, формирование которых усиливается усвоением предлагаемого нового материала.

Практическая значимость заключается в разработке путей преобразования образовательной программы Волгоградского государственного социально-педагогического университета для последующей экспериментальной реализации предложенной автором идеи и возможного использования в других педагогических вузах страны.

Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации», основные положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяют требования к современному учителю. В общем понимании учитель географии должен:

– владеть глубокими знаниями во всех структурных элементах географии (естественно-научном, социально-экономическом, природно-общественном), быть эрудированным;

– быть инициативным, социально активным, ответственно подходить к исполнению своих обязанностей;

– обладать способностью к осуществлению изменений в образовательной сфере (вносить в содержание, формы и методы организации обучения коррективы с учётом меняющихся событий современной жизни) [1, с. 304];

– быть экологически грамотным, понимать целостность природы и общества, осознавать актуальность глобальных проблем человечества;

– знать и любить свою Родину, уважать культуру, национальные традиции и самобытность народов;

– владеть современными технологиями в условиях цифровизации и информатизации образовательной среды,

– уметь устанавливать междисциплинарное взаимодействие;

– обладать организаторскими способностями, быть коммуникабельным, доброжелательным, готовым оказывать помощь и содействие.

Однако данные требования предъявляются не только к действующим педагогам, но и к тем, кто собирается осуществлять педагогическую деятельность, а именно – к выпускникам педагогических вузов. Ключевые характеристики будущего педагога (выпускника педагогического вуза) развёрнуты и отражены в системе универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. Нами были проанализированы действующие основные профессиональные образовательные программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с 2 профилями подготовки), профилям Биология, География ФГБОУ ВО «ВГСПУ» (очная форма обучения) и профилю География (заочная форма обучения) [3], где приведён перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника. Рассмотрим, каким образом изучение сферы туризма может поспособствовать более качественному их формированию.

Во-первых, теоретическое и практическое освоение учебного материала о сфере туризма может способствовать повышению у студентов педагогического вуза познавательного интереса к изучению географических дисциплин. С педагогической точки зрения, обобщая определения В.А. Сластенина, Г. И. Щукиной, А.С. Бакарёвой и других, интерес можно представить как форму активной познавательной деятельности человека, основывающейся на потребности в новой информации и эмоциональном насыщении от её получения. Удовлетворение интереса к чему-либо одному служит стимулом к появлению новых интересов к чему-либо другому, более высокому по уровню. Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова выделяют такие ступени развития познавательного интереса, как «любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес» [4, с. 318]. Уровни познавательного интереса в подготовке педагогических кадров можно дополнить ещё одной ступенью – «творческим» интересом ввиду специфики профессиональной деятельности и необходимости трансляции полученных педагогом знаний.

Развитие познавательного интереса к географии через познавательный интерес к сфере туризма можно выразить в следующей схеме (рис. 1). Наличие познавательного интереса к своему предмету у педагога напрямую способствует формированию у него компетенции УК-1 (осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации [3]), ОПК-8 (осуществление педагогической деятельности на основе специальных научных знаний [3]) и ПК-10 (проектирование траектории профессионального роста и личностного развития [3]).



Рис. 1. Развитие познавательного интереса к изучению географии через познавательный интерес к сфере туризма

Источник: составлено автором

Во-вторых, посредством изучения географии видов туризма происходит приобщение к общемировым, внутрироссийским, региональным культурным, историческим, религиозным ценностям. Знакомство с международными фестивалями и праздниками (объектами активно развивающегося на данный момент событийного туризма [5, с. 298]), национальными традициями и обычаями народов мира, объектами Всемирного культурного наследия способствует формированию компетенций УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [3]) и ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей [3]). Туристическая сфера обладает богатым воспитательным потенциалом.

Следует обратить внимание на такое активно развивающееся направление воспитания, как экологическое воспитание. В действующем ФГОС основного общего образования в приоритетных направлениях воспитательной работы отмечено формирование экологической культуры. В стандарте, который вступит в силу 1 сентября 2022 года, экологическое воспитание также выделяется одним из ключевых направлений воспитания. Соответственно, учитель, в особенности преподающий географию, должен владеть экологической компетентностью для реализации данного направления воспитания в своей профессиональной деятельности. В формировании данной компетентности у студента географического профиля педагогического вуза значимую роль играет изучение особо охраняемых природных территорий, географии экологических маршрутов и троп, что является объектами экологического туризма.

Через усвоение материала о туристической отрасли возможно формирование чувства патриотизма – важного элемента воспитания молодого поколения. Из года в год оно является ключевым компонентом воспитательных программ школы и вуза. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования с 1 сентября 2022 года патриотическое воспитание выделено отдельным направлением воспитательной работы в образовательных организациях, следовательно, будущий учитель должен сам обладать патриотической культурой для её воспитания у своих учеников. Изучение культурных достопримечательностей, праздников народов России, многообразие фестивалей и их региональной специализации укрепляет любовь к стране, даёт основу будущему педагогу для выстраивания собственной целенаправленной программы воспитательной деятельности учащихся, что соответствует компетенции ПК-2.

В-третьих, через туристическую сферу перспективно устанавливать междисциплинарные связи. Возвращаясь к вопросу патриотического воспитания, отметим, что сфера туризма формирует прочное междисциплинарное взаимодействие географии с историей, литературой, изобразительным искусством через культурно-познавательный туризм. История сохраняет память о подвигах и достижениях предков. Литература – богатейший источник для познания особенностей родного языка, мыслей и чувств русского народа. Изобразительное искусство знакомит с особенностями народного творчества, в том числе учитывая региональный аспект. География – учебная дисциплина, способствующая формированию чувства патриотизма через изучение природных особенностей, культурных достопримечательностей, традиций и обычаев народов родной страны и малой Родины. Многоаспектность туризма позволяет изучать его на всём протяжении географического образования даже в рамках тем, не имеющих к туризму прямого отношения, следовательно, туризм – связующее звено между физической и социально-экономической географией. Кроме того, туризм как научная и прикладная отрасль взаимодействует с экономикой, социологией, философией, психологией, политикой, медициной, экологией, информатикой, следовательно, изучение туризма способствует существенному расширению кругозора молодого учителя, а в дальнейшем – поможет расширять кругозор его ученикам.

Использование возможностей междисциплинарного взаимодействия позволяет будущему педагогу более эффективно проектировать содержание учебных программ и программ внеурочной деятельности по своему предмету (ОПК-2, ПК-7, ПК-8), реализовывать образовательные программы с помощью современных методик и технологий, включая информационные (ПК-3), расширить возможности успешного взаимодействия с участниками образовательных отношений – учениками и коллегами (ОПК-7 и ПК-1), а также формировать собственную развивающую образовательную среду для достижения результатов обучения (ПК-4).

Стоит обратить внимание, что в программе курса «Иностранный язык» для бакалавров ФГБОУ ВО «ВГСПУ» предусмотрено ведение беседы, составление рассказов по темам «Путешествие в страну изучаемого языка», «Пребывание в стране изучаемого языка», «Досуг и достопримечательности города» [3], затрагивающие вопросы истории родного края и напрямую связанные со сферой туризма. Владение более глубокими географическими знаниями по данным темам способствует пополнению словарного запаса на родном языке и побуждает к пополнению словарного запаса на иностранном языке (английском, немецком или французском), что, в свою очередь, способствует более качественному осуществлению коммуникации в устных и письменных формах на государственном языке РФ и на иностранном языке (УК-4).

Выявленные преимущества изучения сферы туризма в формировании компетенций будущего учителя географии требуют внесения изменений в программу его профессиональной подготовки. На примере программ профессиональной подготовки, реализуемых в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, автором предлагается несколько путей преобразований.

Первый путь – *дополнение содержания профильных дисциплин, входящих в основную профессиональную образовательную программу, как для очной, так и для заочной форм обучения.* Поскольку изучение особенностей сферы туризма входит в структуру социально-экономической географии, мы решили проанализировать учебные программы профильных дисциплин, связанных с социально-экономической географией, в рамках подготовки по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профилям Биология, География (очная форма обучения) и профилю География (заочная форма обучения) в Волгоградском государственном социально-педагогического университете, чтобы определить, имеются ли занятия по теме туризма, в какой форме и в каком количестве (табл. 1).

Таблица 1

Объём изучения сферы туризма в профильных дисциплинах программы подготовки по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профилям Биология, География (очная форма обучения) и профилю География (заочная форма обучения)

Дисциплина	Тема	Лекция		Лабораторные занятия		Практические занятия		Самостоятельная работа студента	
		ОФО	ЗФО	ОФО	ЗФО	ОФО	ЗФО	ОФО	ЗФО
Дисциплины модуля «География»									
Общая экономическая и социальная география мира	География отраслей непроизводственной сферы мира*	4 ч	2 ч	6 ч	3 ч	-	–	20 ч	39 ч
Экономическая и социальная география зарубежных стран	Отдельная тема не предусмотрена**								
Экономическая и социальная (общественная) география России	Тема не предусмотрена	-	-	-	-	-	-	-	-
Дисциплины по выбору									
Всемирное хозяйство	Отдельная тема не предусмотрена.	-	-	-	-	-	-	-	-
География отраслей третичного сектора мира	География международного туризма	2 ч	1 ч	-	–	7 ч	6 ч	12 ч	13 ч
Рекреационная география	Рекреационное страноведение	10 ч	2 ч	-	–	32 ч	13 ч	25 ч	16 ч
Экономическая и социальная география Волгоградской области	Тема не предусмотрена	-	-	-	-	-	-	-	-
Экономические и социальные проблемы географии Волгоградской области	Тема не предусмотрена	-	-	-	-	-	-	-	-

*Сфера туризма изучается фрагментарно, в табл. приведён объём изучения раздела.
**Фрагментарно осваивается во время изучения непроизводственной сферы макрорегионов мира в течение курса, возможен только приблизительный расчёт
Источник: составлено автором по данным официального сайта ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Данные из таблицы показывают, что базовые дисциплины модуля «География» практически не предусматривают изучение сферы туризма. В некоторых дисциплинах вариативной части присутствуют темы по туризму, однако есть определённые нюансы. Во-первых, они не охватывают все аспекты сферы туризма, как, например, рекреационная география. При изучении данной дисциплины рассматривается один аспект, связанный с туризмом, – рекреация. Во-вторых, дисциплины вариативной части, в которых есть материал о туризме, могут не изучаться, поскольку их перечень в этой части учебного плана зависит от выбора студентов. Полностью отсутствует туристическая отрасль в изучении социально-экономической географии России и Волгоградской области. Студенты заочной формы обучения изучают основной объём дисциплин самостоятельно, что ещё больше затрудняет использование образовательного и воспитательного потенциала сферы туризма. Исходя из этих данных и на основании ранее изложенного, мы предлагаем разработчикам программ дисциплин социально-экономической географии список примерных тем, которые можно включить в их содержание (табл. 2).

Таблица 2

Примерные темы для изучения сферы туризма в рамках дисциплин социально-экономической географии для студентов очной и заочной формы обучения

Учебная дисциплина	Примерные темы для изучения сферы туризма	Место темы в содержании действующей программы (дополнение существующего раздела / создание нового раздела)
Дисциплины модуля «География»		
Общая экономическая и социальная география мира	География туризма. Виды туризма. Страны-лидеры по туристическим посещениям	Дополнение раздела «География отраслей непроизводственной сферы мира»
Экономическая и социальная география зарубежных стран	География туризма в макрорегионе	Выделение темы в каждом разделе программы.
Экономическая и социальная (общественная) география России	Туристический потенциал России. Виды туризма. Региональная специализация	Создание нового раздела «Туризм в России»
Дисциплины по выбору		
Всемирное хозяйство	Место сферы туризма в мировой экономике	Дополнение раздела «Тенденции развития мирового хозяйства»
Экономическая и социальная география Волгоградской области	Особенности специализации сферы туризма в регионе. Предпосылки развития сферы туризма. Главные туристические места	Создание нового раздела «Туризм в Волгоградской области»
Экономические и социальные проблемы географии Волгоградской области	Особенности специализации сферы туризма в регионе. Проблемы развития сферы туризма в Волгоградской области и пути их решения	Создание нового раздела «Туризм в Волгоградской области: проблемы и перспективы развития»

Источник: составлено автором

Базовые социально-экономические дисциплины ориентированы на формирование компетенций ОПК-8 и ПК-3, дисциплины по выбору – на формирование компетенции ПК-11. Поскольку туризм входит в категорию отраслей непроизводственной сферы мира (третичного сектора экономики), совпадает общая логика изучения её экономико-географических аспектов с изучением других отраслей. При включении нового материала в существующие разделы программ дисциплин «Общая экономическая и социальная география мира», «Экономическая и социальная география зарубежных стран» и «Всемирное хозяйство» показатели сформированности данных компетенций в процессе освоения учебной дисциплины (в терминах «знать», «уметь», «владеть») изменений не требуют. Показатели оценивания компетенций для новых разделов могут выглядеть следующим образом:

– *знать* место сферы туризма в российской экономике; особенности развития отраслей непроизводственной сферы страны;

– *уметь* давать экономико-географическую характеристику развития сферы туризма в России, а также в отдельных регионах; использовать результаты географических исследований для прогнозирования развития отрасли;

– *владеть* методикой комплексного экономико-географического анализа отраслей непроизводственной сферы; способами ориентации в географических источниках информации и совершенствования профессиональных знаний и умений путём использования разнообразных источников получения информации.

Для оценки усвоения учебного материала и степени сформированности компетенций к имеющимся видам работ следует добавить разработку группового проекта по составлению туристического маршрута (для социально-экономической географии зарубежных стран – маршрут по любому региону или стране мира, для социально-экономической географии России – по нашей стране, для социально-экономической географии Волгоградской области – по любому району нашего региона). Работа над проектом может выполняться по следующему плану:

– выбор страны/региона/района для составления маршрута;

– изучение физико-географических и экономико-географических характеристик территории (географическое положение, природные условия, отраслевая специализация, особенности проживающего населения), перспектив развития отрасли туризма;

– определение тематики туристического маршрута и обоснование её актуальности для выбранной территории;

– выделение туристических объектов и их характеристика, составление карты маршрута;

– определение преимуществ, которые может принести составленный маршрут в развитие экономики страны/региона/района;

– подготовка презентации для представления получившегося маршрута.

При разработке проекта авторского маршрута по описанному плану у студентов происходит закрепление знаний не только по теме туризма, но и по всему курсу географии, формируется целостная научная географическая картина. Кроме того, выполнение подобной работы в группе требует проявления навыков коммуникации, тем самым оказывая воздействие на формирование компетенций УК-3 и ОПК-7.

Помимо социально-экономических дисциплин частично сфера туризма может быть использована в изучении методических дисциплин в форме выполнения практических заданий. В фонд оценочных средств курса «Теория и методика обучения географии» входит выполнение заданий на лабораторных занятиях, в рамках самостоятельной работы студентов. Перечень заданий для лабораторных работ включает создание различного рода методических разработок: фрагментов календарно-тематического планирования, технологических карт урока, сценариев внеклассных мероприятий и т. д. Студентам можно предложить следующие варианты лабораторных заданий и заданий для самостоятельной работы (как элемент проверки формирования компетенций ОПК-2, ПК-4, ПК-8):

– разработка уроков по социально-экономической географии с использованием материалов о сфере туризма (при освоении темы «Методика изучения курса «Экономическая и социальная география мира»);

– разработка фрагментов уроков по физической географии с включением материалов о сфере туризма (при освоении тем «Методика изучения страноведческого курса «Материки, океаны, народы и страны», «Методика изучения курса «География России»);

– разработка сценария внеклассного мероприятия/экскурсии с применением знаний о сфере туризма (при освоении темы «Основные направления и формы внеурочной и внеклассной деятельности по географии»).

Следует отметить, что реализация изменений в содержании дисциплин может привести к определённым затруднениям. Например, при дополнении содержания социально-экономических дисциплин может измениться соотношение учебных часов на виды работ для их изучения. В соответствии с образовательным стандартом на самостоятельную работу студентов очной формы обучения отводится не менее 50% учебного времени, предусмотренного для выполнения основной профессиональной образовательной программы. Проанализировав программы всех дисциплин ОПОП по направлению «Педагогическое образование» (с 2 профилями подготовки), мы обратили внимание, что на самостоятельную работу студентов отводится значительно больше 50% учебного времени. Соответственно, представляется возможным перераспределение учебных часов, а именно – увеличение числа аудиторных занятий за счёт сокращения часов на самостоятельную работу студентов (табл. 3).

Таблица 3

Перераспределение учебных часов на изучение дисциплин социально-экономической географии

Дисциплина	Распределение учебных часов			
	в действующей программе		при обновлении программы	
	Аудиторные занятия	СРС	Аудиторные занятия	СРС
Общая экономическая и социальная география мира	58 ч	86 ч	62 ч	82 ч
Экономическая и социальная география зарубежных стран	66 ч	92 ч	70 ч	88 ч
Экономическая и социальная (общественная) география России	68 ч	104 ч	72 ч	100 ч
Всемирное хозяйство	28 ч	44 ч	32 ч	40 ч
Экономическая и социальная география Волгоградской области	28 ч	44 ч	32 ч	40 ч
Экономические и социальные проблемы географии Волгоградской области	28 ч	44 ч	32 ч	40 ч

Источник: составлено автором на основании данных официального сайта ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Для реализации преобразований в каждой учебной дисциплине необходимо всего 4 часа аудиторных занятий (2 ч – лекционных, 2 ч – практических), таким образом, требуемые временные пропорции сохраняются. В ходе непосредственного взаимодействия с преподавателями образовательный процесс происходит более эффективно, однако сложности возникнут с формированием расписания занятий, поскольку максимальная учебная нагрузка студентов составляет 24 часа в неделю.

Так как есть вероятность возникновения трудностей в реализации первого пути включения сферы туризма в программу подготовки будущего учителя географии, можно использовать другие возможности. К ним относится *разработка онлайн-ресурсов, посвящённых сфере туризма, с использованием цифровых образовательных платформ университета.*

Пандемия коронавируса в 2020 году спровоцировала массовый переход образовательных учреждений всех уровней с очной на дистанционную форму обучения, что, в свою очередь, ускорило процесс развития цифрового образовательного пространства нашего университета. Активнее стал использоваться Портал электронного обучения ВГСПУ (http://lms.vspu.ru/), образовательная платформа «Мирознай» и иные цифровые ресурсы, увеличилось число онлайн-курсов различной направленности.

В ходе реализации смешанного обучения онлайн-курсы стали хорошим дополнением к основным программам, обеспечивая студентам возможность изучать учебный материал и неоднократно отрабатывать трудные темы по дисциплинам своего профиля в удобное время, а также освоить дисциплины за рамками программы подготовки, но представляющие для студента интерес. Учитывая эти преимущества, является актуальной разработка онлайн-курса «География туризма». В его содержание следует включить не только теоретический материал о данной отрасли (история развития, виды и типы туризма, страны-лидеры по развитию отрасли, современное состояние туристической сферы в стране и регионе и т. д.), но и методический: каким образом можно использовать данные знания на уроках географии при изучении различных её разделов, на иных уроках (создание межпредметных связей), а также на внеклассных мероприятиях. Работа по созданию курса и его размещению на одной из образовательных платформ университета (например, на платформе «Мирознай» в разделе курсов «Образование для всех») может быть проведена автором с привлечением преподавателей кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и кафедры технологии, экономики образования и сервиса, организуя тем самым дисциплинарное взаимодействие между структурными подразделениями университета.

Третий путь включения сферы туризма в профессиональную подготовку учителя в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете – *использование возможностей внеучебной деятельности.* К внеучебной деятельности можно отнести организацию интеллектуальных игр, квизов на тему путешествий и развития туризма, проведение студенческих национальных фестивалей, а также экскурсионную деятельность по достопримечательностям региона и за его пределами – своего рода развитие студенческого туризма. Данное направление весьма перспективно, так как с 2021 года в России запущена Программа молодёжного и студенческого туризма, цель которой – «создание единого пространства для культурного, профессионального и личностного развития молодёжи в России» [6]. В настоящее время к реализации Программы присоединились свыше 150 учреждений высшего образования, среди которых 13 педагогических университетов.

Профессиональная подготовка будущих учителей должна гарантировать дальнейшую реализацию ими целей и задач основного общего и среднего общего образования. На основании всего вышеизложенного, мы приходим к следующим выводам:

Воспитательный потенциал сферы туризма представляет интерес для реализации, согласно Примерной рабочей программе воспитания в образовательных организациях высшего образования, таких направлений воспитательной деятельности, как:

– развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся;

– формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности;

– формирование у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации;

– формирование у обучающихся бережного отношения к природе и окружающей среде [7].

Образовательный потенциал сферы туризма актуально использовать для повышения мотивации к обучению, расширения кругозора, овладения нестандартными технологиями и возможностями междисциплинарного взаимодействия, что является необходимым в последующем проектировании будущим учителем траектории своей профессиональной деятельности.

Всё ранее изложенное подтверждает обоснованность идеи автора о том, что теоретическое и практическое освоение учебного материала о сфере туризма может повысить эффективность формирования необходимых будущему учителю географии компетенций, поэтому данный аспект следует принять во внимание при составлении основных профессиональных образовательных программ по географии в педагогических вузах. Анализ образовательных программ Волгоградского государственного социально-педагогического университета показал, что с учётом ресурсов образовательного пространства университета и предложений автора реализация потенциала сферы туризма представляется возможной. Обращая внимание на старт в нашей стране Программы развития молодёжного и студенческого туризма, использование его возможностей приобретает научно-общественный интерес, что повышает практическую значимость полученных результатов и расширяет поле научных исследований, посвящённых вопросу формирования культурно-образовательной среды университета.

Задачи теоретического обоснования идеи автора выполнены, цель достигнута. Дальнейшее научное исследование будет направлено на практическую реализацию предложенных автором изменений и оценке их эффективности в профессиональной подготовке будущего учителя географии.

Библиографический список

1. Прохина Н.Ю. Экономико-географическая компетентность будущего учителя географии: перспективы и пути формирования. *Шестые Максаковские чтения:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2021: 304 – 311.
2. Зейналова Е.Ю. *Профессиональная подготовка студентов-географов педагогического вуза к организации эколого-туристской деятельности учащихся.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. *Перечень основных образовательных программ ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Биология, География.* Available at: http://docs.vspu.ru/program/147?form=1
4. Феденкова Е.В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса. *Молодой ученый.* 2018; № 16 (202): 317 – 319. Available at: https://moluch.ru/archive/202/49498/
5. Прохина Н.Ю. Фестивали как объекты событийного туризма в России: особенности и география распространения в России. *Материалы Международной научно-практической конференции.* Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2021: 298 – 303.
6. *Программа молодёжного и студенческого туризма*. Available at: https://студтуризм.рф/about-program
7. *Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/

References

1. Prohina N.Yu. `Ekonomiko-geograficheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya geografii: perspektivy i puti formirovaniya. *Shestye Maksakovskie chteniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Barnaul: IP Kolmogorov I.A., 2021: 304 – 311.
2. Zejnalova E.Yu. *Professional'naya podgotovka studentov-geografov pedagogicheskogo vuza k organizacii `ekologo-turistskoj deyatel'nosti uchaschihsya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
3. *Perechen' osnovnyh obrazovatel'nyh programm FGBOU VO «VGSPU». Biologiya, Geografiya.* Available at: http://docs.vspu.ru/program/147?form=1
4. Fedenkova E.V. Psihologo-pedagogicheskaya suschnost' poznavatel'nogo interesa. *Molodoj uchenyj.* 2018; № 16 (202): 317 – 319. Available at: https://moluch.ru/archive/202/49498/
5. Prohina N.Yu. Festivali kak ob`ekty sobytijnogo turizma v Rossii: osobennosti i geografiya rasprostraneniya v Rossii. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2021: 298 – 303.
6. *Programma molodezhnogo i studencheskogo turizma*. Available at: https://studturizm.rf/about-program
7. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/

Статья поступила в редакцию 15.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-136-139

Rabina E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: farfalino@mail.ru*
Ilyasheva E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: elena.i.59@mail.ru*
Gavrilkova M.A., *postgraduate, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tret22marina@yandex.ru*

THEORETICAL PREREQUISITES FOR FORMING FUTURE BACHELOR' READINESS FOR SELF-ORGANIZATION OF THEIR ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article presents results of a theoretical study of the issue of forming future bachelors' readiness to organize their activities. Firstly, arguments are given in favour of the relevance of the problem under consideration and, consequently, the task facing universities nowadays, to train specialists who are able to consciously and effectively manage their life processes. Secondly, such phenomena as "self-organization", "activity", "readiness" are considered consistently and in a diverse manner. Description is given of the human activity features, components in the structure of readiness and approaches that are taken as the basis for its consideration. Thirdly, it is said about the characteristics of a self-organized bachelor, and the role of knowledge, skills and abilities in its structure. The result of theoretical research is the definition of key concepts, namely the readiness for self-organization of activities and the formation of university students' readiness for activities self-organization. Theoretical conclusions and data obtained in the course of the ascertaining experiment, that indicated a clear predominance of a low level of readiness for activity self-organization among future bachelors, give reason to speak about the relevance and necessity of developing and applying the pedagogical system of the process in question in the university practice. The solution is seen in the modeling of the process under study, which will visually present it and allow it to be effectively managed.

Key words: **activity, self-organization, self-organization of activity, readiness, readiness of future bachelors for their activity self-organization.**

Е.И. Рабина*, канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: farfalino@mail.ru*
Е.В. Ильяшева, *канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: elena.i.59@mail.ru*
М.А. Гаврилькова*, аспирант, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: tret22marina@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье приводятся результаты проведённого теоретического исследования вопроса формирования готовности будущих бакалавров к организации своей деятельности. Во-первых, приводятся аргументы в пользу актуальности рассматриваемой проблемы и, следовательно, задачи, стоящей сегодня перед вузами, готовить специалистов, умеющих осознанно и эффективно управлять процессами своей жизнедеятельности. Во-вторых, последовательно и разносторонне рассматриваются такие явления, как «самоорганизация», «деятельность», «готовность», даётся описание особенностей человеческой деятельности, компоненты в структуре готовности и подходы, которые берутся за основу при её рассмотрении. В-третьих, говорится о характеристике самоорганизованного бакалавра, роли знаний, умений и навыков в её структуре. Итогом теоретических изысканий становится определение ключевых понятий, а именно – готовности к самоорганизации деятельности и формированию готовности студентов вуза к самоорганизации деятельности. Теоретические выводы и данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента и свидетельствующие о явном преобладании низкого уровня готовности к самоорганизации деятельности у будущих бакалавров, дают основание говорить об актуальности и необходимости разработки и применения в практике вуза педагогической системы рассматриваемого процесса. Решение видится в моделировании исследуемого процесса, которое наглядно данный процесс представит и позволит эффективно им управлять.

Ключевые слова: **деятельность, самоорганизация, самоорганизация деятельности, готовность, готовность будущих бакалавров к самоорганизации деятельности.**

The relevance of research. According to P.F. Kapterev in the history of Russian pedagogy, in terms of the requirements for a person and his personal qualities, the following periods of its development can be distinguished as: the period before the 17th century or church-religious education, when religion played a key role and dictated what an educated person should be like; the so-called period of Peter I – Catherine II, characterized by the presence of the state need for the training of officials for service; the period following it, the main idea of – which was to bring the personality of a person to the fore in the process of his upbringing and education [1].

Therefore, depending on the realities of life, there is always a certain social order for certain personal qualities of a man. At the present stage of development of society, there is a need for specialists who are able to work in conditions of a constant increase in the pace of production, the complexity of production equipment and technologies, as well as intensive informatization and an acute shortage of time resources. It means that specialists with a high level of organization of their activities are required, endowed with the ability to quickly and adequately respond to constantly changing conditions and the rapidity of life processes, as well as work with large amounts of information.

Thus, today one of the main tasks of a higher educational institution is the preparation of competitive graduates who would meet all the requirements of the industrial sector and society. The formation of young people's readiness for self-organization can become an important condition on this path, since it is aimed at increasing the efficiency of using their capabilities and the effectiveness of their actions, at conscious management of life processes and successfully overcoming obstacles that arise [2].

Improving the quality of professional training of bachelors at a university depends on many factors, however, given the current living conditions of young people, the formation of their readiness for self-organization is one of the most important, since it is aimed at creating conditions for the effective use of their capabilities, conscious management of life processes and successful overcoming any emerging obstacles [2]. This, in turn, indicates the need for a pedagogical search for ways to form the readiness of future bachelors for self-organization of activities.

The purpose of the research is theoretical consideration of the problem under study by analyzing the relevant scientific literature. **The object of the research** is the educational process in a higher educational institution. **The subject of the research**

is the formation of readiness of future bachelors for self-organization of their activities.

The research objectives are:

- to analyze the state of the problem under study;
- to clarify its conceptual apparatus, defining activity, readiness and their structure, as well as activity self-organization and the readiness of future bachelors for their activity self-organization;
- to outline further research prospects taking into account the theoretical findings and the results of the ascertaining experiment.

The scientific novelty of the research lies in: 1) the confirmation of the relevance of the problem under study and, consequently, the substantiation of the possibility of forming the readiness of future bachelors for their activity self-organization; 2) the preparation for the development of the structure of a self-organized bachelor and substantiation of the need to create a structural-functional model aimed at its formation. **The theoretical significance of the study** lies in the fact that it contributes to the theory of higher professional education, thanks to a comprehensive theoretical analysis of the problem in the historical context and at the present stage, which allows to see possible options for its solution; and also clarifies key concepts, which, in turn, expands the conceptual field of the problem under study. **The practical significance** at this stage of the study is determined by the proof of the possibility of forming the readiness of future bachelors for their activity self-organization within the framework of the planned model and through the implementation of the components of the methodological support of the process under consideration.

So, within the framework of the stated problem, a theoretical research was carried out through the study and analysis of the relevant literature. The features of student age were examined step by step in order to identify potential opportunities and difficulties in the process under consideration and such concepts as activity, self-organization of bachelor students and their readiness for self-organization of activity.

The problems of students were studied by B.G. Ananiev, P.Ya. Galperin, I.S. Kon and other scientists. When entering a university, the difficulty of students' adaptation is associated with the presence of their usual school stereotypes of the organization of the educational process. At the heart of the learning process at the university is a combination of educational, cognitive and scientific activities, as well as a high level of activity and independence of students. Based on this, A.M. Gerasimov, I.P. Loginov believe that it is necessary to direct the strategy of higher education towards the development of the personal potential of students, especially future bachelors, so that they can turn from driven and situationally dependent subjects into people who are able and able to organize themselves and their life activities [3].

Modern realities deprive future bachelors of the opportunity to be successful, without a clear alignment of life goals, plans and action programs for their implementation. Students have a very difficult time, because they, as a rule, have not yet developed or are at the stage of formation such qualities as self-organization, self-regulation, self-analysis and self-control. Namely, the student's ability to self-organization plays a special role, as it can ensure the timeliness, consistency and rhythm of the performance of actions, becoming the key to the effectiveness of all life activities and, thereby increasing the level of its competitiveness.

However, it should be noted that the results of the experimental work carried out in the future demonstrate a low level of undergraduate students' readiness for self-organization of activities, indicating the need to provide them with targeted pedagogical assistance and assistance in this matter.

"Self-organization" as a concept is of interest to scientists from various fields of scientific knowledge and is studied by philosophers (Aristotle, I. Kant and others), sociologists (K.Kh. Delokarov, A.P. Nazaretyan and others), psychologists (L.S. Vygotsky, A.G. Kovalev, S.P. Rubinshtein and others), teachers (A.A. Pechenkin, E.A. Yamburg and others) and others.

In pedagogical science, the concept of "self-organization" appeared in the 1970s, implying, for example, according to K.K. Platonov, – the activity and ability of the individual, aimed at the ability to organize themselves, or, according to N.V. Kuzmina, – the organization by a person of his work and rest. The interpretation of this phenomenon in pedagogy is very diverse. This is due to the fact that under "self-organization" different scientists understand either the process or the result. For example, N.A. Zaenutdinova considers this phenomenon not only as a personal natural quality, but also as a process that can be formed and developed [4]. Most scientists believe that the signs of self-organization, as D.V. Orlova, are motivation, volitional regulation, the ability to organize oneself, goal setting, planning and reflection [5].

N.S. Kopeina, for example, defines self-organization as a conscious set of motivational and personal properties that are consistent with the individual characteristics of the subject, inherent in nature, and are embodied in the tools and results of activity. She also believes that external factors of self-organization should also be taken into account, which include a variety of mental labor techniques, systematic and regular classes, and so on, while the best option for self-organization will be the one in which external factors are organized taking into account natural (neurodynamic, characterological) etc.) personality traits [6].

In the field of higher education, there is already a certain number of works covering issues related to the self-organization of full-time university students (S.S. Amirova, T.N. Boldysheva, T.A. Gubaidullina, V.I. Dontsov, N.S. Kopeina, Yu.M. Parokhodov, N.M. Peisakhov and others), distance learning students (M. Argynbaev, U. Dzholdasbekov, V.P. Nadymsky and others), graduate students (K.M. Varshavsky, E.Kh. Nizamov and others) in the light of such aspects of educational and professional activities as the formation of skills for the rational alignment of educational and professional activities, the organization of independent work of students, the formation of self-educational activities, self-education of the individual and self-realization of the individual in activities.

Educational and professional activity (UPA), being a special type of activity, includes: 1) actions that are aimed at mastering the subject content of educational material; 2) generalized regulatory actions related to the organization of the entire UPA system (planning, time management, control and adjustment). The above researchers agree that UPA is the more effective, the higher the level of self-organization among students.

In their works, V. Graf, I.I. Ilyasov and V.Ya. Laudis say that in order to ensure the self-organization of all life activity, it is necessary for students to form a conscious and rather complex skill of actions for organizing life time; and that for this they need to do the following during the training period:

- semantic planning (determination and ranking of goals, subgoals, tasks of activity according to the degree of their semantic significance for the individual);
- current control (based on taking into account the rhythm and pace of ongoing actions, the time spent to achieve the goal and complete all tasks);
- probabilistic forecasting (correlation in time of near and far tasks);
- executive control and analysis [7].

O.A. Anisimov, who developed an acmeological model of reflexive self-organization in pedagogical mental activity, refers the concept of "self-organization" to the highest level of professional abilities. S.B. Elkanov includes the same concept in the structure of "self-influence" as a group of self-education techniques. He considers self-instruction, self-observation, self-control, self-analysis, self-report and self-assessment as the main forms of self-organization. L.N. Zasorina and V.D. Petunov, believing that it should be a psychological product of the entire pedagogical system of the university, formulated as a pedagogical task and implemented in all components of this system, such as the content of education and upbringing, means of pedagogical communication, and others [8].

Thus, the concept of "self-organization" is considered in pedagogy in a very versatile way, which is caused by differences in research approaches. In our study, we will adhere to the position that self-organization is a motivated ordered conscious activity of a person aimed at mobilizing oneself through goal-setting, planning, rational organization of time and reflexive actions (self-control, self-analysis, self-assessment and self-correction of one's actions and behavior) taking into account one's individual features.

Let's move on to the consideration of the concept of "activity", since in any scientific field, including pedagogy, the term "self-organization" is directly related to this concept. Through activity, a person will satisfy his needs, which actualize the activity itself, leading to the formation of new needs. At the same time, any activity is born from a motive, because it is nothing more than an objectified need, the desire to satisfy which encourages activity. Thus, activity without a motive is not possible. However, in the process of activity, not only needs change, but also the individuality of a person, since in general, activity is not limited to meeting needs, a person's actions are directly related to the development of his personality and consciousness, including self-consciousness.

Activity is a way of a person's relationship to the outside world, a form of activity that is aimed at understanding and transforming the world around, subordinating it to one's goals, as well as at understanding and changing oneself and the conditions of one's existence. Characteristic features of human activity are shown in Figure 1. Human activity differs from the activity of representatives of the animal world in a creative and transformative attitude to what surrounds [7].

Human activity is a consciously regulated process of his interaction with the world, it is determined and depends not only on internal factors, but also on the goals and needs of society. As a member of society, a person is the more valuable, the more active social and working life he leads, bearing responsibility for the actions that he commits. The structure of any activity includes the following components: subject, object, goal, motive, action, tool, result.

The effectiveness of any activity, in particular its elements such as planning and organization, ultimately comes down to the ability or inability of a person to handle one of the most important life resources – time. K. Marx noted that each individual should reasonably approach the distribution of his time in order to acquire the necessary knowledge and, as a result, meet the requirements imposed by society on his activities [9]. This is also relevant today, because today a careful attitude and rational use of time are also an indicator of the productivity of a person's activity, his successful social development. According to N.F. Maslova, modern reality determines the social significance of a person, including his ability to rationally use such a resource as time in his practical activities [10].

In pedagogy, much attention is paid to time as one of the most important aspects of human life and activity. Time as a condition for the effectiveness of the educational process was studied by V.P. Bespalko, P.P. Blonsky, P.Ya. Galperin, T.Sh. Minnibaev and other scientists. S.Yu. Lachinov, N.F. Maslova, A.K. Neshkov, Z.V. Sapronova and others carried out a systematic analysis of the deliberate application of socio-pedagogical and individual-personal aspects of time in matters of personality formation in a pedagogically organized environment [11].

The foregoing gave grounds, when compiling the characteristics of a self-organized bachelor, to single out as its elements temporal competence and value attitude

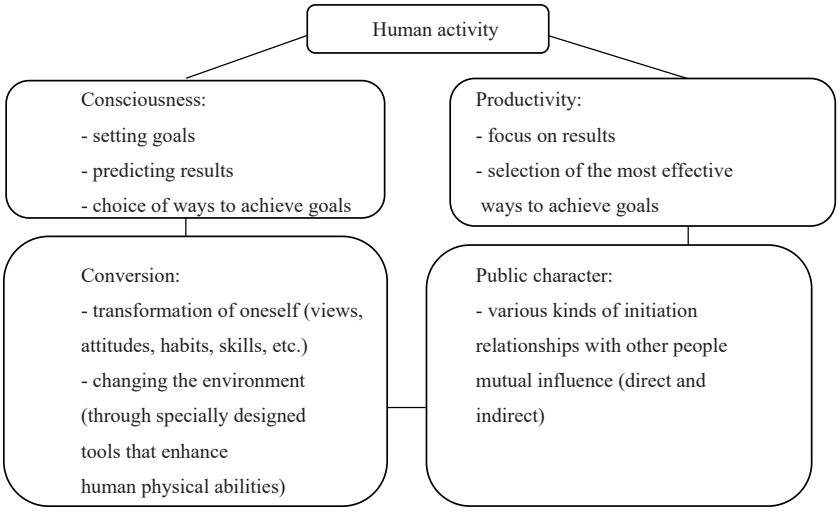


Fig. 1. Features of human activity

to time, along with a knowledge or cognitive component. Based on the fact that knowledge is some images of perceptions or sensations, which then turn into all kinds of concepts and ideas, it follows that purposeful and conscious activity is impossible without them. The presence of the necessary knowledge can increase the effectiveness of individual actions and activities in general. The listed elements ultimately lead to the possibility of forming the required competencies, as the ability to successfully act on the basis of practical experience, knowledge and skills in the course of solving specific problems. At the same time, we will consider skill as a way of performing an action, the main feature of which is conscious self-control. Skills are closely and inextricably linked with thinking, allowing you to find a way out of any emerging external situations.

The formation of anything is impossible without a transition from the level of skills to the level of skills brought to automatism. Skills are formed as a result of repeated repetition of an action, which is based on a dynamic stereotype or neural connection between the elements of an action. Ideally, the formed skill should become a habitual action (habit) or an action that has become a need of the individual. A habitual action is formed as a result of imitation, repeated random repetition, or, in the case of specially organized pedagogical conditions, as a result of purposeful learning.

However, within the framework of this study, we are talking about the formation of bachelors' readiness to organize their activities, which allows, on the basis of appropriate ideas, knowledge and skills, by setting the necessary vector for development, to bring students to the stage of independent development of the necessary skills in the area under consideration.

Dictionaries and reference books interpret the concept of "readiness" as a desire to do something; as a state in which everything is done, go ready for something; as the main condition for the successful implementation of activities (Yu.V. Vasiliev, K.M. Durai-Novakova, etc.); as a multifaceted, constantly evolving, mobile system that includes the intellectual, motivational and volitional aspects of the human psyche in comparison with planned tasks and external factors (A.I. Shcherbakov, G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov, etc.); as a multicomponent personal education, implying a set of knowledge, skills, as well as professionally significant qualities of a person (N.V. Kuzmina, V.A. Slastenin).

In the course of the theoretical study, it was found that the problem of students' readiness for various types of activities began to be studied since the late 50s of the last century, in particular, V.P. Bespalko, V.S. Ilyin, V.A. Krutetsky, S.L. Rubinstein and others. M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich, in addition to knowledge, skills and abilities, includes in the concept of readiness the mood for specific actions, the determination to take these actions, and also highlights such aspects of it as: 1) awareness of one's needs, goals and tasks that can satisfy them; 2) understanding and analysis of the conditions in which the activity takes place; 3) search for possible ways to solve the identified problems; 4) determination of motives and values; 5) analysis of the correspondence of needs to opportunities; 6) the ability for possible and necessary correction [12].

In the structure of readiness, it is possible to single out components, the high level of development of which indicates its presence:

- motivational component (positive attitude and interest in the case);
- orientational component (perception of the features and conditions of activity);
- operational component (possession of techniques and methods of professional activity, certain knowledge, skills and abilities);
- volitional component (self-organization, self-management, self-control);
- evaluation component (self-analysis and self-assessment) [13].

At the moment, in pedagogy and psychology, there are several approaches that researchers rely on when considering the problem of readiness. However, the most significant in psychology are personal (I.V. Vachkov, I.B. Grinshpun, M.I. Dyachenko, V.A. Krutetsky, N.S. Pryazhnikov, etc.) and functional (E.P. Ilyin, N.D. Levitov, B.F. Lomov, K.K. Platonov and others) approaches.

While supporters of the personal approach consider this concept as a certain state of the human psyche, manifested in a complex of certain qualities of the personality, which ensure the adequate functioning of the personality, its compliance with the requirements for activity; representatives of the second, functional approach, understand it as the formation of mental functions that a person needs to achieve high results in various activities. The functional approach makes it possible to perceive readiness as such a state of the individual, in which the efficiency of activity increases, interpreting readiness as a state preceding behavior [13].

Conclusions. The obtained results of the theoretical study allow to formulate the key definitions of the study. Readiness for self-organization of activity will be considered as an integral personal quality, which manifests itself in the need, ability and determination to carry out this or that activity through self-organization. The formation of university students' readiness for self-organization of activities is a process of interaction between a teacher and students, organized in a special way and taking place in specially created conditions, which implies the creation and implementation of pedagogical conditions aimed at providing students with pedagogical support and assistance in developing their experience of student behavior, ready to self-organize their activities, based on the formation of their value relations, sustainable and conscious motives and necessary competencies.

The conclusions made in the process of theoretical research, as well as the results of the ascertaining experiment, which showed a clear predominance of a low level of readiness for self-organization of activity among students, allow to speak about the relevance and necessity of developing and applying in the practice of a university pedagogical system to form a student's readiness for self-organization of activity, which is one of the most important factors of both the adaptation of students to the new system of education, and the effectiveness of any activity performed and, consequently, success.

However, despite the relevance, at the moment the problem of forming a student's readiness for activity is not sufficiently studied and requires a solution, which is seen in the modeling of the process under consideration, which is capable of visually and systematically presenting this process and competently managing it.

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. *Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели*. Санкт-Петербург: Земля, 1914.
2. Рабина Е.И. *Формирование самоорганизованной во времени личности студента в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тольятти, 2014.
3. Rabina E.I., Dyorina N.V. Structural-functional development model for time self-organization abilities of university students. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-2: 157 – 160.
4. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2000. – 22 с.
5. Орлова Д.В. Сущность понятия самоорганизация в психолого-педагогических исследованиях. Евразийский Союз Ученых. *Педагогические науки.* 2016; № 4-3 (25): 57 – 59.
6. Копеина Н.С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности. *Личность в системе общественных отношений.* Москва: АН СССР, 1983; Ч. I: 214 – 215.
7. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. *Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов:* учебно-методическое пособие. Москва: Издательство Московского университета, 1981.
8. Котова С.С. *Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов*: монография. Екатеринбург, 2012.
9. Савва Л.И., Рабина Е.И. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2011; № 3 (220): 100 – 105.
10. Маслова Н.Ф. *Проблема времени в педагогическом процессе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Орёл, 1985.
11. Rabina E.I., Dyorina N.V. The influence of the students' time self-organization skills on competitiveness level. *Humanitarian and Pedagogical Research.* 2021; Т. 5, № 2: 22 – 26.

12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект: монография. Минск: Университетское, 1985. – 206 с.
13. Гасаненко Е.А. *Формирование готовности студентов технического вуза к проектированию профессионального имиджа*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2019.

References

1. Kapterev P.F. *Novaya russkaya pedagogiya, ee glavnejshie idei, napravleniya i deyateli*. Sankt-Peterburg: Zemlya, 1914.
2. Rabina E.I. *Formirovanie samoorganizovannoj vo vremeni lichnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tol'yatti, 2014.
3. Rabina E.I., Dyorina N.V. Structural-functional development model for time self-organization abilities of university students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-2: 157 – 160.
4. Zaenutdinova N.A. Formirovanie gotovnosti k samoorganizacii u studentov pedagogicheskogo kolledzha v obrazovatel'nom processe: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.01. Magnitogorsk, 2000. – 22 s.
5. Orlova D.V. Suschnost' ponyatiya samoorganizaciya v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. Evrazijskij Soyuz Uchenyh. *Pedagogicheskie nauki.* 2016; № 4-3 (25): 57 – 59.
6. Kopeina N.S. Samoorganizaciya v sisteme svojstv individual'nosti. *Lichnost' v sisteme obschestvennyh otnoshenij.* Moskva: AN SSSR, 1983; Ch. I: 214 – 215.
7. Graf V., Il'yasov I.I., Lyaudis V.Ya. *Osnovy organizacii uchebnoj deyatel'nosti i samostoyatel'noj raboty studentov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981.
8. Kotova S.S. *Samoorganizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov*: monografiya. Ekaterinburg, 2012.
9. Savva L.I., Rabina E.I. Pedagogicheskie usloviya, sposobstvuyuschie razvitiyu umenij samoorganizacii vremeni studentov vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2011; № 3 (220): 100 – 105.
10. Maslova N.F. *Problema vremeni v pedagogicheskom processe*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Orel, 1985.
11. Rabina E.I., Dyorina N.V. The influence of the students' time self-organization skills on competitiveness level. *Humanitarian and Pedagogical Research.* 2021; T. 5, № 2: 22 – 26.
12. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A., Ponomarenko V.A. Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennyh situaciyah. Psihologicheskij aspekt: monografiya. Minsk: Universitetskoe, 1985. – 206 s.
13. Gasanenko E.A. *Formirovanie gotovnosti studentov tehnicheskogo vuza k proektirovaniyu professional'nogo imidzha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2019.

Статья поступила в редакцию 12.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-139-141

Slepuhina A.S., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR FULL-FLEDGED WORK IN THE FIELD OF CORRECTIONAL EDUCATION IN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article under analysis discusses problems induced by a new digital education format, requiring some new methods for training of young specialists. The purpose of the study is to consider the information competence formation in pedagogical university students. The article reveals a problem of consistent information competence formation of students in pedagogical higher educational establishments. Various models, forms and methods of training have been studied and considered for a long time so that young specialists can adapt, create and apply the capabilities to the latest digital technologies. The theoretical analysis of scientific literature revealed the depth of the problem being studied. At this educational stage, the basic fundamental knowledge is being laid so that to be consolidated and developed in due time. The obtained research result is in the statement of the fundamental competencies of a speech therapist teacher and in the analysis of professional pedagogical competency modeling from the point of view of the introduction of digital technologies into the educational process in modern conditions. A number of methods, such as theoretical analysis, comparison, synthesis and deduction, were used when writing the article. The result of the conducted research is the identification of the main features in the process of training students to be SLP specialties, forming necessary information competence. In the modern world, a speech therapist teacher should learn as quickly as it is required, they should master and implement modern technologies in the educational process. It is also important to use and implement different effective forms in correctional work, with the focus on the specifics of speech therapy activities, as well as to develop competencies that could contribute to effective work of specialists in perspective, taking into account not only their professional qualities as specialists, but also the educational process particularities. The issue of creating effective conditions for correctional specialists training, revealed in the article, has undoubtedly great research opportunities, since the digital educational environment is constantly developing, being regularly updated.

Key words: **speech therapist teacher, electronic educational environment, information competence, training.**

А.С. Слепухина, *аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ К КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с цифровым форматом образования, который требует новых методов обучения молодых специалистов. Целью исследования является рассмотрение этапов формирования информационной компетентности в педагогических вузах. Раскрыт вопрос об особенностях моделирования информационной компетентности у студентов дефектологического направления. Сегодня изучаются и рассматриваются различные модели, формы и методы обучения, чтобы молодые специалисты могли адаптировать, создавать и применять возможности новейших цифровых технологий. Теоретический анализ научной литературы позволил выявить степень изученности рассматриваемой проблемы. На данном этапе происходит формирование основы, то есть закладываются важнейшие фундаментальные знания, которые необходимо закреплять и развивать. Результатом полученного исследования является выявление основополагающих компетенций учителя-логопеда и анализ моделирования профессиональных педагогических компетенций в современных условиях с точки зрения использования современных технологий в коррекционно-образовательном процессе. Теоретический анализ, сравнение, синтез и дедукция позволили выявить специфику формирования информационной компетентности. В результате проведенного исследования выявлены основные особенности подготовки студентов дефектологических специальностей в процессе формирования у них информационной компетентности. В современном мире учитель-логопед должен максимально быстро учиться, осваивать и внедрять современные технологии в образовательный процесс, важно использовать эффективные формы в коррекционную работу, учитывая специфику логопедической деятельности. Следует развивать компетенции, способствующие эффективной работе будущих специалистов с учетом не только профессиональных качеств специалиста, но и специфики образовательного процесса. Вопрос о создании эффективных условий обучения коррекционных специалистов, отраженный в статье, имеет большие перспективы исследования, поскольку цифровая образовательная среда постоянно развивается и обновляется.

Ключевые слова: **учитель-логопед, электронная образовательная среда, информационная компетентность, обучение.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что вопросы эффективной подготовки учителей-логопедов к успешной реализации коррекционной работы с использованием электронной образовательной среды являются важными и требуют особого внимания. В 21 веке рассмотрение проблемы повышения качества образования стало наиболее активным в условиях информатизации всего общества. Вопросы реализации, организации и осуществления современного образования вызывают научный интерес. Следует отметить, что на сегодняшний день много исследований посвящено развитию информационной компетенции, однако практическое использование в процессе обучения электронной образовательной среды в разы меньше.

Цель настоящего исследования: рассмотреть пути повышения качества подготовки логопедов для реализации образовательной программы в условиях электронной образовательной среды.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Изучить условия формирования информационной компетентности.
2. Раскрыть особенности формирования информационной компетентности в процессе подготовки учителей-логопедов.
3. Определить составляющие звенья информационной среды учителя-логопеда.

Научная новизна представленной статьи заключается в теоретическом анализе современных работ и разработке рекомендаций по повышению уровня подготовки педагогов к использованию информационно-образовательной среды.

Теоретическая значимость статьи проявляется в расширении знаний о возможности формирования информационной компетентности в образовании студентов.

Практическая значимость исследования заключается в использовании в процессе обучения средств моделирования электронной образовательной среды, что позволит сформировать у студентов информационную компетентность, потребность в которой нарастает во всех сферах деятельности будущих специалистов.

Существуют исследования, свидетельствующие о низкой эффективности реализации электронной информационно-образовательной среды, хотя современное общество обладает всеми базовыми знаниями в области информационных технологий, но все же это не дает возможности качественно обеспечить подготовку будущих специалистов согласно требованиям, предъявляемых в современном образовании.

В работах Н.Ф. Радионовой, И.А. Зимней, А.В. Хуторского рассматриваются основы компетентностного подхода в современном образовании. Изучив исследования, можно отметить, что в свете современных преобразований, происходящих в обществе, к специалисту предъявляются довольно обширные требования. Человек должен обладать определенным набором личных качеств, которые он может использовать для выполнения определенной работы и успешного решения поставленных задач, именно набор личных качеств представляет собой компетентность.

В исследованиях А.В. Хуторского выделяется семь основных групп: «общекультурные, социально-трудовые, учебно-познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные, информационные и личностного самосовершенствования» [1]. Выделить ведущую компетентность довольно сложно, так как ею становится та, благодаря которой возможно достижение поставленных целей. В зависимости от условий внешней среды и поставленных задач группа ведущих компетенций может измениться.

Согласно И.А. Зимней, компетентности делятся по трем категориям: «1) деятельностные компетентности – относящиеся к деятельности человека (информационные технологии, профессиональные качества, познавательная деятельность; 2) социальные компетентности – относятся к социальному взаимодействию социальной среды (общение и коммуникации) и человека; 3) личностные компетентности – относятся к человеку как личности, субъекту общения, деятельности (сбережение здоровья, ценностно-смысловая ориентация, патриотизм, самообразование, саморазвитие, рефлексия, профессиональное развитие и др.)» [2].

Не стоит забывать, что цифровые компетенции педагогических работников представляют собой ресурс, который возможно использовать с целью увеличения своей продуктивности и ценности. Данное предположение находит отражение в работе И.Ю. Духовникова, отметившего, что здоровая конкуренция между учителями способствует мотивации коллег к развитию.

Следует принимать во внимание, что формирование информационной компетенции учителей невозможно без влияния образования, так как с информационной компетентностью формируется и информационная культура педагогического сообщества. Данный вопрос рассмотрен в статье М.В. Мигачевой и В.А. Ивашовой [3].

При формировании профессиональной компетентности необходим комплексный подход, данное положение отражено в работах А.В. Фоминой [4]. Комплексный подход основан на совместном использовании образовательных технологий и методов. Например, возможно использование метода кейсов в процессе проектной деятельности с применением современных образовательных технологий.

И.Я. Лернер «представляет информационную компетенцию как динамичный процесс взаимодействия обучаемого с объектами познания, направленный на овладение опытом и расширение системы личностных ценностей».

Е.Э. Кригер, Г.Г. Садыкова и И.А. Зубкова отмечают, что «информационная компетенция – это процессуальный, динамичный характер некой деятельности личности, выступающей как продуктивная форма мышления, которая обеспечивает приращение принципиально новой информации» [5].

Многие учебных заведения во всех странах мира запускают электронные проекты. Самый распространённый на сегодняшний день – это электронная библиотека. Ведущие страны ставят перед собой цель снижение производства бумажных материалов, что способствует созданию, развитию и внедрению электронных учебников и материалов. Цифровые программы и материалы возможно использовать с помощью телефонов, компьютеров и планшетов. Многие школы уже активно используют данные технологии, несмотря на трудности, с которыми сталкиваются. Распространенность мобильных устройств и доступность Интернета способствуют появлению новых образовательных программ. Уже сегодня ведущие страны мира занимаются разработкой комплекса стандартов образовательных технологий.

Рассматривая степень изученности данной проблемы исследования, можно прийти к выводу о том, что формирование информационной компетенции учителей-логопедов в процессе использования информационной образовательной среды находится на начальном этапе обучения будущих коррекционных специалистов, где формируются и закладываются фундаментальные знания и умения. Важно понимать, что педагогам необходимо непрерывно совершенствовать и тренировать навыки и умения в области информационных технологий для эффективного применения полученных знаний в процессе обучения. Изменения современных условий реализации образовательного процесса требует от педагогов не только обладания фундаментальными знаниями, но и развития новых информационных компетенций. Педагогам важно в ходе профессиональной деятельности использовать и совершенствовать свои навыки и умения в области современных технологий с целью применения в образовательном процессе, что будет способствовать налаживанию эффективных механизмов работы и реализации образовательных программ.

Изучив научные исследования, возможно предположить, что электронная образовательная среда (ЭОС) подразумевает ИКТ-инфраструктуру. Электронная образовательная среда реализуется посредствам программного и технического оснащения всех участников процесса, а информационные компетенции выступают как навык по использованию электронной образовательной среды.

Рассматривая проблему согласно главной цели общего образования, предоставления социального личного опыта, а также обучения основным видам деятельности, позволяющим в полном объеме овладеть практическим опытом и получить необходимые навыки продуктивной деятельности в современном обществе, можно утверждать, что одной из ключевых компетенций является информационная компетенция. Возможность использовать в своей деятельности информационные технологии является показателем эффективности педагога, обладание информационной компетенцией на сегодняшний день является ведущей, что способствует решению обозначенных проблем. Подчеркнем, что все исследователи отмечают тенденцию внедрения и использования информационных технологий в коррекционно-образовательной деятельности. Но очень мало методистов, которые изучили бы методологические и теоретические подходы к использованию ресурсов информационных технологий.

В настоящее время информационно-образовательной среда активно используется в процессе коррекционно-образовательной деятельности, что, в свою очередь, вызывает открытые дискуссии.

Для педагогов основными проблемами являются следующие: недостаточная компьютерная грамотность для использования современного обеспечения, нехватка опыта качественного использования электронной образовательной среды, отсутствие рабочих и успешных кейсов, направленных на реализацию образовательной деятельности, отсутствие представления о том, как успешно организовать и реализовать образовательный процесс с помощью электронной образовательной среды. Данные вопросы возникают в связи с низким уровнем владения механизмами информационных технологий. Это свидетельствует о несформированной информационной компетентности, что, в свою очередь, ведет к трудностям в использовании электронной образовательной среды.

Учитель-логопед, владеющий информационной компетентностью, может организовать занятие таким образом, что ученик будет заинтересован и включён в работу. Важно понимать, что цифровая компетенция развивается во всех сферах жизни современного общества, а педагогическая деятельность требует более тщательной проработки и анализа. На наш взгляд, важно не только понимать, как эффективно организовать образовательный процесс, но и учитывать работу высших психических функций учеников. Электронная образовательная среда позволяет действовать ученику и педагогу синхронно в режиме онлайн-времени. Для взаимодействия могут быть использованы онлайн-доски, дополнительно – программы связи и соответствующее программное обеспечение. Также в рамках электронной образовательной среды педагог и ученик могут действовать асинхронно, данный режим позволяет ученику работать самостоятельно, без участия педагога. Но в этом случае педагогом должны быть правильно подобраны цифровые материалы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

На основе проведенного анализа современных научных работ выявлены и представлены основные звенья цифровой компетенции. Информационные компетенции должны включать шесть взаимосвязанных звеньев. Первое звено включает способность педагога к самостоятельному сбору и обработке информации. Второе звено содержит методологическое использование полученных данных с учетом индивидуальных особенностей ученика. Третье звено связано с созданием соответствующей обстановки для реализации деятельности в условиях электронной образовательной среды. Четвертое звено связано со способностью оценить эффективность своей деятельности и при необходимости внести соответствующие коррективы в образовательный процесс. Пятое звено включает коммуникативные навыки педагога, необходима успешная коммуникация между

педагогом и учеником, создание условий, компенсирующих отсутствие личного контакта. Заключительное, шестое звено связано с внешними факторами, в зависимости от которых необходима пластичность.

Из выделенных звеньев возможно определить восемь основных цифровых составляющих информационной компетенции: качественный поиск и сбор информации, соблюдение правил безопасности в Интернете, доступное хранение и использование информации, эффективный процесс обучения, результативное взаимодействие абсолютно со всеми участниками процесса, доступная коммуникация, постоянное развитие цифровой грамотности, учет особенностей нервной системы детей в рамках электронной образовательной среды.

Реализация образовательной деятельности в условиях электронной образовательной среды считается творческой частью педагогической деятельности. Но при этом требует от педагога овладение новейшими технологиями и планомерности действий. Стремительно формируется тенденция адаптации современных разработок, применяемых с целью формирования персональных учебных сред, т. е. учебная среда постепенно расширяется, выходит за рамки привычных для всех кабинетов.

Для реализации образования в новой учебной среде необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, формирование образовательной культуры с учетом особенностей поколения, продумать стратегию включения в образовательный процесс и оценку эффективности каждого обучающегося.

Особое внимание уделено развитию информационной компетентности, потому что сейчас мы проживаем смещение парадигм преподавания, а также наблюдаем новые коллаборации в моделях обучения, все чаще используются открытые информационные ресурсы, собственные мобильные устройства, а также наблюдается переход на областные сервисы и их развитие [6].

На деятельность учителя-логопеда влияет социальная среда, сейчас существует спрос на информационно-образовательные среды в коррекционно-образовательном процессе. В процессе практических занятий происходит подготовка к практике. Значительная часть подготовки студентов проходит на базе образовательных учреждений, что дает возможность педагогам организовать моделирование ситуаций, в которых отражаются условия электронной образовательной среды. Это дает возможность представить ход реальной работы, что позволяет подготовить студента к предстоящим трудностям и дать время на доработку допущенных ошибок. Моделирование позволяет студентам формировать рабочее пространство, уметь ориентироваться в нем и изменять. Работа с детьми начинается с коммуникации, далее происходит диагностика речевого развития и составление дальнейшего маршрута работы. Затем начинается проведение индивидуальных и групповых занятий с учетом особенностей коррекционно-образовательной деятельности. Так как детям с нарушениями речи требуется предоставление определённых условий для реализации занятия, важно не просто смоделировать образовательный процесс с использованием электронной образовательной среды, но и показать уязвимые места и выстроить путь преодоления возможных трудностей в процессе работы. Студенты могут отрепетировать предстоящую работу, а также развить в себе навык ориентировки в непредвиденных условиях, что позволит осознать особенности содержания логопедической работы и сформировать необходимые умения и навыки.

Такое направление в подготовке студентов к профессиональной коррекционно-образовательной деятельности способствует одновременной актуализации теоретических знаний и их непосредственному практическому применению. Это позволяет обеспечить компетентностный подход в процессе обучения. Обеспечение педагога необходимым набором навыков и умений позволит будущего педагогу варьировать своими способностями в электронной образовательной среде.

В заключение необходимо ответить, что на данный момент огромное внимание научного сообщества направлено на срочное и быстрое формирование информационной компетенции. Важно понимать, что данные требования диктует нам современное общество, которое находится в постоянном развитии, а обладание информационной компетенцией является ещё одним витком в развитии современного общества в целом, захватывая все сферы жизни. Современным коррекционным педагогам важно не только владеть информационной компетенцией, но и уметь эффективно её использовать с учетом специфического построения образовательного процесса. Меняющаяся среда требует специфических, новых условий для формирования компетенции, которые должны мотивировать студента и вызывать у него интерес. Только так возможно систематическое и целенаправленное обучение. Учитель-логопед должен обучаться новым методам коррекционного воздействия, что, в свою очередь, влечет новые виды взаимодействия и использования новых и модернизованных педагогических технологий, позволяющих добиться продуктивной работы. Совершенствование и развитие информационной компетенции – цель, которую ставят перед собой педагоги всех образовательных учреждений. Обладание информационными компетенциями позволить создать непрерывное обучение для учеников вне зависимости от места нахождения и внешних условий. Составляющие звенья информационной компетенции позволяют овладеть технологией эффективно и продуктивно. Взаимодействие в информационной образовательной среде создает не только почву для развития новых компетенций педагогов, но и дает возможность создания новых условий для реализации образовательного процесса. Умение использовать современные информационные технологии не является показателем овладения информационной компетентностью – только умение использовать электронную образовательную среду и реализовывать успешно поставленные задачи может свидетельствовать о форсированности компетенции. Эффективность профессиональной деятельности современного учителя-логопеда зависит от готовности использовать информационно-образовательную среду при реализации образовательного процесса. Условия формирования информационной компетенции требует междисциплинарной интеграции вузовского обучения, развития у студентов навыка совершенствования педагогического мастерства, сбора и систематизации информации, а также умения ориентироваться в меняющихся условиях образовательной среды.

Библиографический список

1. Khutorskoi A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoye posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenii. Moskwa: Publising centre «Academy», 2018.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: ИЦ ПКПС, 2018.
3. Мигачева М.В., Ивашова В.А. Цифровая компетентность современного педагога в условиях электронной образовательной среды. *KANT*. 2019; № 2 (31): 101 – 104.
4. Фомина А.В., Осипова Л.А., Сликишина И.В. Интерактивное обучение как средство формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 12: 65 – 69.
5. Зубкова Т.И. *Формирование информационной компетентности слабоуспевающих обучающихся*. Екатеринбург, 2018.
6. Хафизова Н.Ю. К вопросу о влиянии информационно-образовательной среды школы на профессиональное развитие педагога. *Инновационная наука*. 2016; № 3-2 (15).

References

1. Khutorskoi A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoye posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenii. Moskwa: Publising centre «Academy», 2018.
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: IC PKPS, 2018.
3. Migacheva M.V., Ivashova V.A. Cifrovaya kompetentnost' sovremennogo pedagoga v usloviyah `elektronnoj obrazovatel'noj sredy. *KANT*. 2019; № 2 (31): 101 – 104.
4. Fomina A.V., Osipova L.A., Slikishina I.V. Interaktivnoe obuchenie kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 12: 65 – 69.
5. Zubkova T.I. *Formirovanie informacionnoj kompetentnosti slabouspevayuschih obuchayuschihsya*. Ekaterinburg, 2018.
6. Hafizova N.Yu. K voprosu o vliyanii informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly na professional'noe razvitie pedagoga. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 3-2 (15).

Статья поступила в редакцию 23.05.22

УДК 37.091.39 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-141-144

Starodubtseva E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: easma@ya.ru*

THE USE OF ORIGINAL ENGLISH-LANGUAGE TEXTS OF ECONOMIC MEDIA AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH. The article discusses application of original economic texts in the course of teaching professional English to students of economic fields. Due to the fact that textbooks have been written for more than one year, during this time their materials have already become somewhat outdated. As a result, it is necessary to compensate for this obsolescence by attracting fresh materials published on open English-language economic websites. In connection with the tasks set in the article, the concept of “discourse” is studied. The role and significance of economic discourse is analyzed. English is considered as the main means of international communication. The main features of the language and style of English-language economic texts are also determined. Examples of the use of a number of linguistic means in economic texts that give the text a more emotional coloring are given. The issues of translation of headings of economic texts are considered separately. Examples of the use of neologisms, phraseological units, etc. are given. The necessity of teaching economic translation as a kind of special translation is considered.

Key words: **economic discourse, special translation, quality of education, professional English.**

Е.А. Стародубцева, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет, г. Москва, E-mail: easma@ya.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СМИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются вопросы применения оригинальных экономических текстов в ходе преподавания профессионального английского языка студентам экономических направлений. В связи с тем, что учебники пишутся не один год, за это время материалы, используемые в них, уже успевают несколько устареть. Как следствие, необходимо компенсировать это устаревание за счет привлечения свежих материалов, публикуемых на открытых англоязычных экономических сайтах. В связи с поставленными задачами в статье изучается понятие «дискурс». Анализируется роль и значение экономического дискурса. Английский язык рассматривается как основное средство международного общения. Также определяются основные особенности языка и стиля англоязычных экономических текстов. Приводятся примеры использования в экономических текстах ряда языковых средств, придающих тексту более эмоциональную окраску. Отдельно рассматриваются вопросы перевода заголовков экономических текстов. Приводятся примеры употребления неологизмов, фразеологизмов и др. Подчеркивается необходимость преподавания экономического перевода как разновидность специального перевода.

Ключевые слова: **экономический дискурс, специальный перевод, качество образования, профессиональный английский язык.**

Английский язык является универсальным языком делового общения, естественно, что его преподавание и изучение имеет большую значимость. Учет необходимости постоянного обновления содержания обучения – обязательное условие в постоянно меняющемся мире экономики, в последующем – залог успеха выпускников при устройстве на работу, в бизнесе, с чем и связана актуальность выбранной темы.

Цель исследования – провести разносторонний лингвистический анализ англоязычных экономических текстов и определить возможности их использования для повышения качества образования студентов экономических направлений обучения.

Для достижения поставленной цели решается ряд задач:

- проанализировать роль экономического дискурса;
- описать особенности языка и стиля англоязычных экономических текстов;
- обосновать возможность повышения качества обучения в процессе применения англоязычных экономических текстов.

Научная новизна данного исследования заключается в рассмотрении способов разностороннего использования англоязычных текстов СМИ экономической тематики на предмет актуализации знаний профессионального иностранного (английского) языка.

Материалами для анализа и примеров послужили экономические тексты с сайтов Коммерсант, The Washington Post, Financial Time, National Review, Bloomberg.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов исследования в ходе преподавании иностранного (английского) языка студентам экономических направлений обучения.

В данной работе, опираясь на определение Демьянкова В.З., мы будет рассматривать экономический дискурс как сумму событий и «несобытий», обстоятельств и фон, их сопровождающие, информации объективной и субъективной, связанных между собой логически [1, с. 43].

Развитие современной экономики характеризуется достаточно высокими темпами. Последними тенденциями является увеличение и расширение объемов потребления товаров и услуг (visible and invisible trade).

Россия активно торгует на международных рынках, хотя последние события несколько сдерживают ее. Основными продуктами экспорта являются нефть, газ, металлы, зерно. Множество товаров, в свою очередь, ввозится в Россию.

Производители, находясь в условиях массового производства и потребления, в условиях санкций постоянно ищут новых потребителей своих товаров. Это влечет за собой появление новых форм дискурса – аргументативного и консультативного. Эти типы дискурса направлены на то, чтобы убедить участника дискурса в приемлемости того или иного положения.

К экономическому дискурсу относятся тексты массовой коммуникации. В таких текстах автору приходится отбирать те языковые средства, которые в первую очередь были бы рассчитаны как на читателя, обладающего фоновыми знаниями, так и на читателя «случайного». Таким образом, автору приходится решать проблему понятности текста, недостатка или избытка информации.

Экономика тесно связана со всеми сферами жизни общества. По этой причине в экономический дискурс могут попадать тексты иной направленности, например, тексты экономико-правового или социально-экономического характера.

Причем значительное их число написано на английском языке, что объясняется тем, что в процессе международных отношений прослеживается потребность в международном языке, lingua franca, каковым все чаще и выступает английский язык. Именно он имеет большое значение как язык международной политики, экономики, науки и т. д. Английский язык помогает общаться независимо от национальности и места проживания.

Стоит отметить, что в прошлом, XX веке, он был всего лишь одним из международных языков, наравне с другими принятым в числе языков общения в Организации Объединенных Наций. Английский стал превращаться в глобальный язык по мере развития глобальной экономики, взаимосвязанности экономик всех стран, их взаимозависимости.

Дэвид Кристалл отмечает, что язык становится международным не из-за того, что он прост в изучении, не из-за числа носителей данного языка, а по одной единственной причине – экономического влияния его носителей. В настоящее время большинство международных контрактов и соглашений оформляются на английском языке. Универсальным языком международных правил торговли является английский. Различные организации и союзы в области международных отношений также используют английский язык как единый инструмент общения. Международные мероприятия, конференции и выставки, позволяющие иностранным компаниям наращивать свой бизнес, также проходят на английском языке. Можно и дальше перечислять те области, в которых английский язык незаменим.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что английский язык уже давно стал международным языком, универсальным инструментом делового общения. И одной из важнейших сфер его применения в современном мире в данном качестве является сфера экономики и международной торговли.

Мы уже упомянули, что экономический дискурс весьма широк, но в рамках данной статьи будет рассматриваться только один вид текстов, являющихся его неотъемлемой частью – тексты средств массовой коммуникации экономической тематики.

При использовании экономических текстов СМИ в процессе обучения стоит обратить студентов на их особенности, отличия. Одной из основных особенностью экономических текстов английских и американских авторов по сравнению с их русскоязычными коллегами является то, что они написаны более экспрессивно и эмоционально, поэтому в них можно встретить метафору, метонимию, образную фразеологию, пословицы, игру слов и т. д. Русские тексты данной направленности менее эмоциональны.

Рассмотрим данные особенности более подробно.

Кланщакова А.Ю. в своей диссертации «Метафора в структуре экономического дискурса: опыт комплексного исследования метафоры в экономических текстах» считает метафору стратегическим средством объективации и повышения значимости экономического дискурса [2, с. 25].

Использование метафоры так же, как и метонимии, призвано оказать воздействие на читателя, заставить его посмотреть на ситуацию с другой стороны. Сила воздействия этих стилистических приемов берет начало из их образности. Благодаря этому они могут являться одним из способов аргументации, речевого воздействия, попыткой заинтересовать читателя, например:

Han & Yang: Shanghai's Anger Could Start a Fire [3].

Mexico Shifts Trade Railway from Texas to New Mexico over Abbott's Enhanced Border Checks [3].

В статьях используются названия городов как олицетворение властей, правительства страны.

Еще один пример: *Modern cottage village provide every kind of urban convenience for their tenants and have a well-developed infrastructure for life and recreation.* – 'В современных коттеджных поселках имеются все городские удобства и развитая инфраструктура для жизни и активного отдыха'.

В статье говорится о преимуществах покупки загородной недвижимости. Здесь имеется в виду, что не сами коттеджные поселки что-то предоставляют, а то, что они обладают определенными характеристиками, дающими возможность создать условия для жизни за городом лучше, чем в городской квартире.

В заголовке статьи *Bill Gates Says Economy 'Bears' Have Strong Argument on Slowdown* [4] используется биржевой основанный на метафоре термин "bears" – (медведи), инвесторы, играющие на понижение.

Студентам будет интересно узнать, что в статьях английских и американских авторов можно заметить фамильярное отношение к государственным деятелям. Можно встретить, как их называют по именам или называют их имена сокращенно, появляются и их прозвища. Как правило, при переводе на русский язык даются полные имена, прозвища обычно передаются с комментариями или переводятся официальным именем, например:

Old Sink or Swim – президент Джон Адамс (здесь приведено его прозвище, происхождение которого связано с его речью, в которой он поклялся «тонуть или

плавать, жить или умереть, выжить или погибнуть, я со своей страной с этого дня»).

Donald Chump, Macho McGrump, President Gold Man Sucks, Trumpty Dumpty, Adolf Twitler – президент Дональд Трамп.

Если оставить в переводе только прозвища, текст перевода будет восприниматься русскоязычным читателем как что-то не столь серьезное, если вообще понятное. В данном случае вне зависимости от жанровых признаков оригинального текста он должен переводиться с учетом принятых жанровых особенностей в русском языке.

Стоит обратить внимание студентов на ту особую роль, которую в каждой статье играет заголовок. Зачастую восприятие и перевод заголовков представляет особую трудность для студентов в силу ряда особенностей. Можно порекомендовать переводить заголовок, когда закончен перевод статьи.

Заголовок несет в себе ряд функций: привлечь внимание читателя и дать краткую информацию о том, о чем пойдет речь в статье или оказать воздействие на читателя, внушить ему какие-то мысли.

В заголовке обычно находит выражение самая яркая идея статьи, привлекательная формулировка заголовка должна побудить читателя заинтересоваться статьей. В русскоязычных СМИ яркими заголовками выделяется Коммерсант: *«При всем ускважении», «Уголь добудется в борьбе», «Польша раскатала трубы на НОВАТЭК», «Госбанкирщина»* [5], который активно использует аллюзии.

Помимо заголовка содержание статьи раскрывает подзаголовок, который является, с одной стороны, кратким пересказом, а с другой – своего рода обобщением, например:

Specter of '98 Default Stalks Russia's Record Ruble Falls.

'Призрак дефолта 98 преследует рекордное падение рубля в России'.

«Шапка» не до конца раскрывает сути статьи, следующий за ней подзаголовок дает более детальную информацию.

Russians have so far remained calm as Western sanctions, an economic slowdown and falling oil prics have slashed the value of the ruble.

'Россияне до сих пор оставались спокойными, несмотря на то, что западные санкции и замедление экономического роста привели к понижению курса рубля'.

Причина возникновения сложностей с пониманием студентами заголовков в их важной особенности – эллипсисе, то есть опущении глагола to be в пассивных конструкциях или при использовании его в качестве модального эквивалента, например:

*Apple **charged** by Brussels with abusing its market power in mobile payments (= is charged)* [6]

Multilateral development banks' balance sheets strained by global crises (= are strained) [6].

Обычно в заголовках перфектные времена не используются. Если событие произошло в недавнем прошлом, используют «настоящее историческое время», так как данный прием позволяет приблизить читателя к событию.

*UK-EU trade relationships **tumble** after Brexit* [6] *(= have tumbled)*

*German producer prices **surge** at fastest rate since records began (= have surged)* [6].

Чтобы указать, что действие произойдет в будущем, используют инфинитив:

*Lego **to expand** online ambitions by tripling total of software engineers (= is to expand/ will expand)* [6].

*Johnson **to order** further delay to UK border checks on EU imports (= is to order/ will order)* [6].

Часто студенты ошибаются при переводе атрибутивных групп, т. е. цепочек определений, образованных соположением. Тексты английских и американских экономических статей могут помочь избавиться от этой ошибки. Сначала студенты учатся вычленять саму атрибутивную группу, затем находят ключевое слово – оно всегда стоит последним в атрибутивном сочетании. Проанализировав смысловые связи между элементами группы, двигаясь справа налево, переводят всю атрибутивную группу, начиная с определяемого слова: *the stock market and mortgage crisis – 'кризис фондового рынка и ипотеки'; capital flow rates – 'темпы движения капитала'; the capitalist consumer society – 'капиталистическое потребительское общество'.*

Экономические тексты обладают определенной спецификой, в них присутствуют в большом количестве числительные, выражающих различные экономические показатели, статистические данные и т. п., например:

Bitcoin's Unraveling Tops 50% From Peak With Drop Below $32,000 [4].

Goldman, for example, held its forecast for the S&P 500 at 4,700. So while its forecast implies marginally negative returns in 2022, it would take a 17% gain from current levels to reach its target. That said, the bank's strategists said an economic contraction could push the S&P down to 3,600 [4].

Также можно встретить множество имен собственных и дат: *European shares have fallen for five consecutive weeks, testing their 2022 lows* [4].

Historically, the broad equities benchmark struggles during the rest of the year when it's down through April, according to Bank of America Corp. strategist Stephen Suttmeier, who analyzed data going back to 1928, wrote in a note Monday [4].

Необходимо обратить внимание студентов на разницу в написании чисел в английском и русском языках, на произношение чисел и дат, что вызывает много ошибок.

Несмотря на то, что у студентов-нелингвистов не предусмотрен курс лексикологии, ее раздел «Словообразование» очень полезен, помогает распознавать разные части речи, понимать неологизмы, т. е. новые слова или словосочетания, появившиеся в языке, или новые значения уже существующих слов, выражений. Восприятие неологизмов зачастую представляет определенные трудности. С одной стороны, всегда есть сомнение в толковании нового слова, с другой – имеется привычка пользоваться больше старыми понятиями, чем новыми. Случается, что появление некоторых новых слов носит временный характер, и через какое-то время об их существовании совсем забывают, но может быть и обратное – слово со временем становится частью словарного состава языка.

Использование в процессе обучения экономических статей СМИ позволяет отслеживать появление новых слов или новых значений, рост их употребимости. Рассмотрим слово *liquidity*, первое значение которого – '*жидкое состояние*, *текучесть'*. Позднее появилось такое его значение, как *ликвидность*, то есть способность быстро превращаться в наличные. Появление нового значения слова произошло, вероятно, по причине того, что есть ряд ассоциаций при сравнении жидкости (например, воды) и денег. Вот некоторые из них: «Деньги, как вода», «поток денег», «утечка денег» и т. д.

Неологизмы могут быть образованы по действующим в языке словообразовательным законам, а также могут быть заимствованы из других языков. На настоящий момент самыми продуктивными способами словообразования являются словосложение, аффиксация, конверсия и аббревиация.

Словосложением является такой тип словообразования, в ходе которого происходит слияние двух или более основ. Наиболее часто появляются слова, образованные от двух основ, например: *piggyback – 'увязывать существенное с несущественным, осуществлять транспортировку «на закорках»'; coattail – 'покровительство'; mettlesome – 'ретивый, разудалый'; henchman – 'приспешник, прихвостень'; wherewithal – 'необходимые деньги, средства, капитал'.*

Аффиксация, т. е. образование новых слов с помощью суффиксов и префиксов. На настоящий момент по-прежнему продуктивен суффикс *-ship*, например: *brinkmanship – 'конфронтация'; oneupmanship – 'стремление быть первым'; showmanship – 'искусство показать товар лицом'.*

Широко употребительный суффикс *-ise (-ize)* частотен в языке американских газет, например: *itemize – 'перечислять по пунктам'; galvanize – 'оживлять, стимулировать'.*

Частотными префиксами в экономических текстах являются: *non-, un-, re-: rejuvenate – 'восстанавливать силы, омолаживать'; reprobate – 'безнравственный', nonchalant – 'беззаботный, равнодушный'; uncoath – 'неуклюжий, неотесанный'.*

Конверсия – еще один продуктивный способ образования неологизмов, суть которого заключается в переходе из одной части речи в другую, в результате чего образуется новое слово, при этом форма не меняется, может немного поменяться написание, но меняется парадигма. Чаще встречаются два процесса: вербализация и номинализация: существительное *backfire ('выхлоп, встречный огонь')* трансформировалось в глагол *to backfire ('приводить к обратным результатам');* существительное *spark ('искра')* в глагол *('вдохновлять, провоцировать')*; глагол *to bail out ('выброситься с парашютом')* в существительное *bail-out/ bailout ('механизм урегулирования банкротства финансовых институтов, предполагающий оказание государственной поддержки')*.

В экономических текстах довольно распространены аббревиатуры, т. е. сокращения слов до первых букв. Часть английских аббревиатур остаются таковыми и в русском языке, например: *NASDAQ*, *SWIFT, S&P 500*. Многие сокращения имеют полные эквиваленты в русском языке, например: *IEPA (Intra-European Payments Agreement) – 'Внутриевропейское платежное соглашение; ICC (income capital certificate) – сертификат доходного капитала'; hcl (high cost of living) – 'высокий прожиточный минимум'*. Видя, что аббревиатуры постоянно встречаются в реальных, а не в учебных текстах, студенты становятся мотивированными их запомнить.

В экономических текстах часто используется специальная фразеология. Фразеологические единицы – это устойчивые словосочетания, характеризующиеся постоянством лексического состава и осложненной семантикой. Фразеология придает выразительность и оригинальность тексту.

Понимание смысла таких фразеологических единиц (ФЕ) и интерпретация их смысла базируется на анализе контекста. Переводя фразеологизм, важно передать его смысл, отразить его образность. Существует целый ряд подходов к передаче ФЕ: поиск эквивалента, аналога, описательный перевод, перевод слова за словом. Последние два варианта не позволяют сохранить образность, неизбежно ведут к нейтрализации окрашенной единицы.

Эквивалентные ФЕ возникают, как правило, когда идиомы были заимствованы и в английский, и в русский языки из одного источника, например, из Библии*: an apple of discord – 'яблоко раздора', 'golden calf – золотой телец'*. В этом случае наблюдается совпадение как в морфологической структуре, лексическом составе, так и в значении.

В случае с фразеологическими аналогами наблюдаются различия в грамматике (число, изменения в частях речи), в лексике, но при этом значение остается тем же, например: *to carry coal to Newcastle – 'в Тулу со своим самоваром'; money has no smell – 'деньги не пахнут'*.

Для тренировки можно использовать тематические ФЕ, например, по теме Money («Деньги»): *Money is like sea water. The more you drink, the thirstier you become. A fool and his money are soon parted*. Также полезным является постановка задачи найти их непосредственно в тексте статьи с последующим поиском лучшего варианта перевода (эквивалентом, аналогом, описательным переводом), например:

Elon Musk's takeover of Twitter shows there's still life in the old capitalism dog (https://www.nationalreview.com/2022/04/news-of-capitalisms-death-is-exaggerated/) [3].

'Поглощение Илоном Маском Twitter показывает, что рано списывать со счетов капитализм, есть еще порох в его пороховницах'.

Можно особо отметить присутствие в экономических текстах слов и словосочетаний, часто повторяющихся в различных статьях данной тематики. Это своего рода клише, например: *push up prices – 'взвинчивать цены'; policy of flexible response – 'политика гибкого ответа'; raise questions – 'поднимать вопросы, вызывать сомнения'*.

В статьях средств массовой коммуникации часто используются цитаты, поскольку лучше, чтобы важная информация была получена из первых уст, а не была пересказана.

'Capitalism as we have known it is dead," tweeted Salesforce co-CEO Marc Benioff recently [3]. – '*Капитализм, каким мы его знаем, мертв", – недавно написал в твиттере со-генеральный директор Salesforce Марк Бениофф'*.

В ходе изучения профессионального иностранного (английского) языка невозможно обойтись без перевода, который, конечно, не сводится к его осуществлению в рамках грамматико-переводного метода. Существование экономического дискурса предопределяет и существование специальной теории экономического перевода. Этот вид можно отнести к информативному переводу, что является формой специального перевода.

Каждый из подвидов экономического перевода (банковской документации, договоров и контрактов, бухгалтерской отчетности, экономических и научно-экономических статей) обладает своими характерными только ему особенностями, поскольку имеет узкую область применения. Естественно, в зависимости от направления обучения студенты изучают более специализированный срез экономического дискурса, лингвистическую подсистему, которую можно считать подъязыком экономики, содержащим набор языковых структур и единиц экономической тематики и обслуживающим определенную сферу общения. В экономическую подсистему входят «микроподъязыки», лексические средства определенной тематической направленности, терминология (банковского дела, бухгалтерского учета, деловой корреспонденции и т. д.).

Перевод терминов не так прост, хотя термин и тяготеет к однозначности. Но далеко не всегда удается подобрать русскоязычный эквивалент или аналог. Это можно объяснить значительным расхождением, например, в области бухгалтерского учета, отсутствием на территории России на протяжении долгого времени рыночной экономики, коммерции, бирж. Многие термины появились в русском языке относительно недавно, в основном это заимствования из английского языка. Понятия, которые они определяют, могут или отсутствовать или только постепенно формируются в России.

С точки зрения структуры термины можно разделить на однокомпонентные и многокомпонентные. Однокомпонентными терминами являются простые слова, например: *account – 'счет', consumer – 'потребитель', import – 'импорт', management – 'управление, руководство', price– 'цена', revenue – 'доход'*.

Многокомпонентные термины – это термины-словосочетания, состоящие из двух слов и более и обозначающих одно экономическое явление. Часть из них не представляют трудностей при переводе, зная, что последнее слово в словосочетаниях существительное + существительное или прилагательное + существительное главное, например: *foreign direct investments – 'прямые иностранные инвестиции'; open currency position – 'открытая валютная позиция'; freely convertible currency – 'свободно конвертируемая валюта'*.

Однако самыми сложными для студентов, как правило, являются такие словосочетания, значения которых не вытекают из суммы значений его составных частей, например: *to split the difference* – '*пойти на компромисс'; a chain store – 'однотипные розничные магазины одной фирмы', a down market – 'магазин с товарами невысокого качества; низкого качества; рассчитанный на потребителя с низким доходом'*.

Нужно обратить внимание студентов, что существуют многозначные термины, которые имеют как экономическое значение, так и значения в других областях. Чтобы подобрать необходимый вариант перевода, важно проанализировать его употребление в контексте, прочитать несколько статей в экономических изданиях.

Таким образом, в работе мы рассмотрели особенности экономического дискурса, который выделяется как область специфического общения. Рамки статьи определили сужение анализируемого слоя дискурса – экономические тексты СМИ.

Англоязычные экономические тексты СМИ отличаются большей эмоциональностью и выразительностью. В них можно встретить метафоры, фразеологизмы, чего нет в русскоязычных текстах. Они могут служить для изучения современной лексики, продуктивных словообразовательных моделей, терминов и терминологических групп. Перевод терминов зачастую вызывает трудности у студентов-экономистов и финансистов. В идеале термин однозначен, на практике встречается полисемия терминов. Выбор необходимого варианта перевода зависит от конкретного контекста. Знания, умения и навыки будущих экономистов, финансистов в части практического использования иностранного (английского) языка должны формироваться не только на основе учебников, неизбежно быстро устаревающих в постоянно изменяющемся мире, но и на основе англоязычных экономических текстов СМИ, которые представляют собой средство изучения актуального иностранного (английского) языка и, как следствие, служат повышению качества обучения.

Немаловажным, если не самым главным, является также тот факт, что погружение в экономический дискурс англоязычных СМИ в ходе образовательного процесса позволяет учащимся перейти от пассивного заучивания отдельных языковых элементов и грамматических особенностей изучаемого языка к непосредственному практическому использованию уже усвоенных знаний. Таким образом, психологический акцент изучающего иностранный, в данном случае английский, язык смещается от заучивания лексических элементов, особенностей словообразования и пр. для применения этих знаний в будущем, зачастую достаточно неопределенном или отдаленном, к употреблению языковых навыков и пониманию особенностей экономического дискурса непосредственно в настоящем, в текущем моменте. Эта особенность, как и любые другие формы активного обучения, гораздо эффективнее должна приводить изучающих экономические аспекты функционирования общества к результатам в практическом освоении английского языка.

Таким образом, рассматриваемые в статье вопросы и предлагаемые их решения позволяют по-новому осветить процесс обучения английскому языку, обратить внимание на возможность активно применять полученные учащимися знания на практике, перейти от умозрительного заучивания языковых элементов к их применению в жизни. Также у обучающихся появляется возможность получить мощный канал обратной связи как со всеми обновлениями и результатами развития английского языка, так и быть в потоке непрерывно изменяющихся условий экономической жизни общества.

Библиографический список

1. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка. *Язык. Личность. Текст*: сборник к 70-летию Т.М. Николаевой. Москва: Языки славянских культур, 2005: 34 – 55.
2. Кланщакова А.Ю. *Метафора в структуре экономического дискурса: опыт комплексного исследования (на материале английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: РГБ.
3. *National Review, magazine*. Available at: https://www.nationalreview.com/
4. *Bloomberg*. Available at: https://www.bloomberg.com/europe
5. *Коммерсант*. Available at: https://www.kommersant.ru/
6. *Financial Times*. Available at: https://www.ft.com/
7. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/

References

1. Dem'yankov V.Z. Tekst i diskurs kak terminy i kak slova obydennogo yazyka. *Yazyk. Lichnost'. Tekst*: sbornik k 70-letiyu T.M. Nikolaevoj. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2005: 34 – 55.
2. Klanschakova A.Yu. *Metafora v strukture `ekonomicheskogo diskursa: opyt kompleksnogo issledovaniya (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: RGB.
3. *National Review, magazine*. Available at: https://www.nationalreview.com/
4. *Bloomberg*. Available at: https://www.bloomberg.com/europe
5. *Kommersant*. Available at: https://www.kommersant.ru/
6. *Financial Times*. Available at: https://www.ft.com/
7. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/

Статья поступила в редакцию 20.05.22

УДК 37.013.32 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-145-147

Huderichaolu, *postgraduate, Department of Fine Arts of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Fine Arts, Inner Mongolia Honder College of Arts and Science (Novosibirsk, Russia), E-mail: 497373519@qq.com*

THE IMPORTANCE OF PLEIN AIR PAINTING IN ART EDUCATION. The article reveals goals and objectives of educational practice in conditions of nature, the role of plein air painting in the process of obtaining professional skills, in the development of artistic and imaginative thinking, creative imagination, transmission of light and air environment. Plein air technique occupies an important place in teaching fine arts, the program of art universities and colleges provides for the passage of this practice both in junior and senior courses. Plein air painting, as a kind of artistic activity, activates creative thinking, develops an eye, a sense of color and shape, forms both general cultural and professional competencies. Teachers set various tasks for the student-artist, in the process of solving which, the student must create an artistic image through the image of nature – to express feelings and emotions through a picture. The main advantage of plein air painting is that no other artistic activity can convey the fullness of feeling and perception of the surrounding world. It is in the open air that a student, immersed in nature, plunges into the world of art, learns to convey fleeting impressions and states of nature. This technique affects not only knowledge, skills and abilities, but also the spiritual and moral development of a person. Art-oriented educational institutions have their own peculiarities concerning the tasks and goals of training. As pedagogical practice shows, students experience difficulties in the learning process, which is due to insufficient visual experience and ignorance of basic things in the process of drawing. Thus, the methodology of teaching fine art in art schools requires further research.

Key words: **composition, plein air painting, landscape, oil painting, sketch.**

Худэжичаолу*, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», доц., Колледж искусств и наук Хондера во Внутренней Монголии, г. Новосибирск, E-mail: 497373519@qq.com*

ЗНАЧЕНИЕ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрываются цели и задачи педагогической практики на природе, роль пленэра в процессе овладения профессиональными навыками, развитие художественного мышления, творческого воображения, передача среды света. Пленэрная практика занимает важное место в обучении изобразительному искусству, программа художественных вузов и колледжей предусматривает прохождение данной практики как на младших курсах, так и на старших. Пленэр как вид художественной деятельности активизирует творческое мышление, развивает глазомер, чувство цвета и формы, формирует как общекультурные, так и профессиональные компетенции. Перед студентом-художником педагоги ставят разные задачи, в процессе решения которых студент должен через образ природы создать художественный образ – выразить чувства и эмоции через картину. Главное преимущество пленэрной практики состоит в том, что никакая другая художественная деятельность не может передать полноту ощущения и восприятия окружающего мира. Именно на пленэре студент, окунаясь в природу, погружается и в мир искусства, учится передавать мимолетные впечатления и состояния природы. Данная практика влияет не только на знания, умения и навыки, но и на духовно-нравственное развитие человека. Учебные заведения художественной направленности имеют свои особенности, касающиеся задач и целей обучения. Как показывает педагогическая практика, студенты испытывают трудности в процессе обучения, что связано с недостаточным зрительным опытом и незнанием базовых вещей в процессе рисования. Таким образом, методика преподавания изобразительного искусства в художественных учебных заведениях требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: **композиция, пленэр, пейзаж, масляная живопись, этюд.**

Актуальность исследования обусловлена изменением подхода к системе художественного образования, все больше внимания уделяется получению необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. Профессиональное художественное образование заключается в освоении системы определенных знаний и навыков в области теории и практики искусства, а также в формировании понимания сущности творческого процесса.

Непосредственно на практике за стенами учебного заведения у студента появляется необходимость в самостоятельной систематизации, обобщении и применении знаний на практике. Во время пленэра студент находится в окружении природы, что плодотворно влияет на его способности, помогая синтезировать полученные ранее навыки и теоретические знания. Пленэр как вид творческой практики довольно давно занимает особое место в процессе обучения, но именно сейчас приобретает особую актуальность в связи с процессами урбанизации и глобализации.

Новизна научного исследования заключается в следующем: известно, что процесс формирования профессиональных навыков рисования наиболее успешно и качественно реализовывается при наличии определенных педагогических условий. Пленэрная практика является прекрасной основой для реализации данных условий.

Сегодня живописный пленэр распространен не только в практике профессиональных художников, но и в обучении студентов. И новички, и опытные художники изучают природу с постоянным вниманием и энтузиазмом.

Цель исследования состоит в раскрытии роли и значения пленэрной практики в процессе обучения.

Задачи исследования состоят в том, чтобы:

1. Показать на основном материале практическую значимость пленэрной практики в системе художественного образования.
2. Обосновать проблему реализации и организации пленэрной практики.
3. Проанализировать особенности процесса выполнения пейзажных этюдов, их классификацию и основные моменты.
4. Выявить необходимые педагогические условия для получения профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость обоснована кризисом в образовании, необходимостью выявления новых аспектов в развитии профессиональных компетенций, широким представлением о структуре и качестве обучения и его отдельных элементов, таких как практики, которым, в свою очередь, отводится все большая значимость. Пленэрная практика является основной, на ней строится процесс обучения, получения и совершенствования профессиональных навыков.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении методических рекомендаций по проведению практики, а также реализации необходимых условий в реалиях современного образования.

Значения пленэрной практики в художественном образовании

В связи с быстрыми темпами развития образования в Китае государство оказывает поддержку не только в области традиционных предметов (математика, китайский язык и другие), но и в области гуманитарного образования, прежде всего, искусства. Как одно из важнейших направлений в художественном образовании, масляная живопись способствует развитию и совершенствованию изобразительных навыков учащихся, умения наблюдать, обобщать и перерабатывать накопленные впечатления в художественные образы, а также содействует формированию эстетических качеств, творческих способностей. Наличие базовых знаний, умений, навыков и сформированного индивидуального стиля обучающихся художественных образовательных учреждений составляет хорошую основу для дальнейшего развития искусства.

Этюды пейзажа занимают особое место в системе преподавания масляной живописи. Помимо совершенствования технических навыков работы с масляными красками развивается способность обобщать и структурировать информацию, воспринимать и наблюдать объекты действительности. Полученный опыт учащиеся отражают в учебных и творческих работах. Чтобы достичь высокого уровня подготовки студентов, занятий в аудитории недостаточно, поэтому современная система обучения предполагает освоение знаний учащимися путем самостоятельной работы и практики, в том числе – пленэрной. Проведение занятий в условиях пленэра требует определенной методической последовательности и соблюдения педагогических условий. Таким образом, пленэрная практика направлена не только на развитие технических навыков рисования, но и на формирование знаний и умений методически правильно вести работу над живописным произведением, что создает прочную основу для дальнейшего изучения искусства.

Классификация этюдов

Работа с натуры создает идеальные условия для основательного изучения и анализа окружающей действительности средствами живописи и графики. Этюды в условиях пленэра выполняются непосредственно с натуры в период от пятнадцати минут до трех часов. Данный процесс основывается на трех аспектах академической системы: ремесло, мастерство, творчество. В связи с этим преподаватель строит систему практических занятий по принципу «от простого к сложному». Часть заданий направлена на освоение определенных навыков и приемов – это ремесло. Другой блок заданий нацелен на профессиональное

овладение инструментами и материалами – это мастерство. Выполнение живописных этюдов и набросков уже предполагает создание образа, следовательно, творческое начало. Условно этюды можно разделить на три группы:

– этюды-«нашлепки» (продолжительность выполнения – до 15 минут);
– этюды-наброски (продолжительность выполнения – до 30 минут);
– этюды (продолжительность выполнения – до трех часов).

Этюды-«нашлепки» носят вспомогательный характер. Основная их задача – зафиксировать первое эмоциональное впечатление. Подобные упражнения очень полезны, так как ограниченный формат и временной промежуток заставляют студентов фиксировать внимание на самом главном. Преподавателю стоит обязательно включать такие упражнения в пленэрную практику. При этом ежедневно нужно выполнять по 7–10 этюдов. Основные задачи: поиск композиционного и цветового решения.

«Этюд-набросок, или живописный набросок, – цветовое живописное изображение небольших размеров, чаще без фона, с натуры или по памяти» [1, с. 86]. Данный вид этюдов характеризуется большей детализацией, степенью проработки формы. Основные задачи: передача пропорций, движения и характера, тональных и цветовых отношений; освоение навыков работы с материалом и инструментами; выход на художественный образ.

Этюд – это краткосрочное живописное произведение, выполняемое с натуры, по памяти или представлению. Этюды служат, прежде всего, качественному изучению натуры. Также этюд может выступать как подготовительный материал для картины или в качестве самостоятельного произведения.

В учебных упражнениях студентам необходимо применять полученные профессиональные знания, чтобы преобразовать абстрактные вещи в конкретные графические изображения. Также особое значение в обучении имеет эмоциональный компонент в восприятии натуры. В повседневной жизни учащиеся должны выработать хорошую привычку фиксировать свои впечатления с помощью зарисовок, набросков, этюдов, чтобы тренировать свою способность обобщать и выделять главное.

Пленэрная практика может включать следующие задания:

– этюды-наброски животных, птиц;
– этюды-наброски одетой фигуры человека на природе;
– этюды промышленных, общественных, хозяйственных построек;
– этюды по мотивам сельского пейзажа;
– краткосрочные этюды пейзажей при различных условиях освещения;
– продолжительные этюды сложные по сюжету: многоплановый пейзаж;
– композиционно-тематическая работа (длительный этюд пейзажа с предварительными поисками колористического решения).

Методика работы над этюдом пейзажа с натуры

Курсы масляной живописи в Общей академии изящных искусств разделены на две части: городской пленэр и выезд за город. Учебный процесс строится таким образом: преподаватель объясняет основные этапы работы над этюдом, и на основе данных рекомендаций студенты выполняют задание. Объекты для рисования в городе обычно выбираются преподавателем. В основном это архитектурные строения и растительность на территории учебного заведения или в пределах города. Принцип выбора объектов изображения заключается в том, чтобы ранее полученные на аудиторных занятиях теоретические знания и навыки были отработаны на практике (перспектива, композиция, форма, цвет и так далее). Кроме того, педагог также будет давать указания и рекомендации в течение выполнения этюдов маслом. Основные методы работы с учащимися: индивидуальное обучение и групповое объяснение. Групповое объяснение заключается в том, что педагог на примере какой-либо работы студента объясняет типичные ошибки, дает рекомендации для последующей деятельности. Необходимо устраивать просмотры, на которых учащиеся могут разобрать ошибки друг друга, сравнить работы, проанализировать собственные работы и предложить варианты исправления. Конечно, у практики на открытом воздухе есть определенные преимущества, но они по-прежнему не могут заменить роль традиционных аудиторных занятий, обеспечивающих преподавание базовых знаний, умений, навыков.

При выборе объекта изображения стоит посмотреть на пейзаж, а потом отвернуться и мысленно представить его со всеми деталями и особенностями. Затем снова посмотреть и оценить, сохранилось ли первоначальное впечатление. Таким образом совершенствуется процесс восприятия, памяти и воображения, а также выявляется отношение художника к окружающей действительности.

Этюды пейзажа выполняются в определенной методической последовательности:

1. Формирование замысла, композиционный этап. На данном этапе происходит выбор формата, точки зрения, мотива. Подготовка материалов и инструментов. Выполнение серии поисковых этюдов позволяет выбрать лучший в композиционном и цветовом отношении вариант и взять его за основу.

2. Живописное изображение. Определение тонально-цветовых отношений. Лепка объемной формы цветом. В условиях пленэра можно писать пастозно.

3. Завершающий этап. Выявление композиционного центра. Определение главного и второстепенного в композиции. Обобщение и подчинение деталей целому.

Выполнение этюдов пейзажа с натуры в условиях пленэра способствует совершенствованию у обучающихся колористической подготовки, развитию целостного восприятия, образного мышления, освоению техники масляной живописи. Формирование и развитие данных компетенций возможно только при соблюдении ряда педагогических условий.

Педагогические условия

Педагогические условия – это особенности содержания и организации образовательного процесса, от которых зависит качество полученных знаний умений и навыков, необходимых в дальнейшей творческой и профессиональной деятельности.

В соответствии с задачами пленэрной практики можно выделить следующие педагогические условия обучения:

1. Квалифицированный педагог.

Преподавание живописи в учебных заведениях требует от учителя знания самого предмета, основных принципов педагогики, психологии, физиологии и понимание методологии для организации учебного процесса и умение творчески использовать все эти знания в учебном процессе на практике. Н.М. Сокольникова отмечает, что «учителю необходимо постоянно работать над собой, овладевать новыми методиками, изучать передовой опыт» [2].

2. Создание положительной мотивации к обучению. Мотивации при обучении живописи отводится большая роль как движущей силе учебного изобразительного процесса. Создание положительной мотивации при обучении живописи, а также непосредственная активизация мыслительной деятельности на занятии имеет большое значение, так как от этого зависит качество и скорость усвоения материала, а также успех в дальнейшей учебно-творческой деятельности.

3. Применение эффективных принципов и методов обучения. Разнообразие используемых принципов и методов при обучении масляной живописи является важнейшим педагогическим условием, обеспечивающим успешность учебной деятельности. Принципы формулируются на основе научного анализа процесса обучения, соотносятся с его закономерностями, с целями и задачами обучения [3].

Принцип систематичности и последовательности заключается в последовательности изложения учебного материала. Также важным условием считается постепенное усложнение учебных задач, как теоретических, так и практических, создание учебного плана и методических разработок, способствующих развитию мыслительной деятельности учащихся.

Принцип научности базируется на использовании в процессе обучения масляной живописи научных знаний, применимых в изобразительном искусстве, – законы композиции, ритма, цветоведения, научные разработки по анатомии животных и человека и так далее.

Принцип доступности заключается в соблюдении возрастных и психологических особенностей учащихся.

Принцип наглядности представляет собой один из важнейших методов обучения живописи и изучения особенностей воздушной перспективы, цветовых гармоний, колорита. Без применения наглядных пособий, а именно – цветового круга, репродукций картин известных художников прошлого, примеров учебных работ (этюдов), а также наглядного показа преподавателем этапов ведения работы на занятиях живописью невозможно развить у обучающихся колористическое видение.

«Метод проблемного обучения является одним из основных методов развития целостного восприятия натуры у учащихся. Через постановку проблемы и демонстрации ее решения этот метод определяется определенной системой правил объяснения и подготовки учебного материала» [4]. У студентов есть идеи о методах поисковой деятельности, а также о способах решения педагогических и творческих задач и способах творческой деятельности. Во время проблемного обучения студент «изучает» способность мыслить, как определенную категорию, так как можно умозрительно спроектировать проблему для любого рода задачи и разработать решение ситуации и проблемы самостоятельно.

Задача обучения художников в высшем учебном заведении требует четкой и прозрачной методической системы.

Пленэрная практика имеет огромное значение для процесса обучения изобразительному искусству. При создании необходимых педагогических условий реализуется процесс получения и систематизации профессиональных знаний, умений и навыков. Необходимо методически грамотно выстроить систему проведения пленэрной практики, именно потому, что полученный опыт работы на пленэре, а также теоретические и практические знания – это и есть необходимые компетенции для студента-художника.

Художник должен обладать способностью чувствовать состояние мира и видеть его в художественной форме, глубоко проникать в колорит и образ природы. Пленэрная живопись, как никакая другая, поддерживает и развивает эти качества.

Библиографический список

1. Тютюнова Ю.М. *Пленэр: наброски, зарисовки, этюды*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2012.
2. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.

3. Сидоров С.В. *Педагогика (теория обучения*): методические материалы для подготовки студентов к семинарским занятиям. Шадринск, 2004.
4. Борисов В.Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2010; № 125. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-obraznogo-myshleniyashkolnikov-4-5-klassov

References

1. Tyutyunova Yu.M. *Plen`er: nabroski, zarisovki, `etyudy*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2012.
2. Sokol'nikova N.M. Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
3. Sidorov S.V. *Pedagogika (teoriya obucheniya*): metodicheskie materialy dlya podgotovki studentov k seminarskim zanyatiyam. Shadrinsk, 2004.
4. Borisov V.Yu. Razvitie hudozhestvenno-obraznogo myshleniya shkol'nikov 4-5 klassov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2010; № 125. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-obraznogo-myshleniyashkolnikov-4-5-klassov

Статья поступила в редакцию 19.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-147-149

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of General and Clinical Psychology, Moscow International Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru*
Khokhlova D.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: adimetra@bk.ru*
Kolosova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kolos.nat@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF THE USE OF THE METHOD OF CHILDREN'S EXPERIMENTATION. The article studies a problem of development of cognitive activity of preschool children, where the method of children's experimentation is the main tool that contributes to this. The article also discusses the importance of using the method – children's experiments in pedagogical practice, which is effective and necessary for the development of research activities, cognitive activity among preschoolers and an increase in knowledge and skills. It is noted that experimentation is an effective way of teaching children research activities in all its forms and types and is a method of increasing the child's independence. It gives the prerequisites for the active development of cognitive interest in the purposeful perception of the world around and is the leading activity in learning. The main categories that reflect the features of the cognitive activity of preschoolers are revealed.

Key words: **experiment, cognitive activity, children's experimentation, intellect, intellectual activity, interest.**

Э.М. Ахмедова, *канд. пед. наук, доц., ОЧУ ВО «Московская международная академия», г. Москва, E-mail: arimle.ru@mail.ru*
Д.А. Хохлова, *канд. ист. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: adimetra@bk.ru*
Н.В. Колосова, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: kolos.nat@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития познавательной деятельности дошкольников, где метод детского экспериментирования выступает основным инструментом, способствующим этому. Также в статье рассматривается важность использования метода «детские эксперименты» в педагогической практике, который является эффективным и необходимым для развития научно-исследовательской деятельности, познавательной деятельности у дошкольников и увеличения объема знаний и навыков. Отмечается, что экспериментирование – это эффективный способ обучения детей исследовательской деятельности во всех его формах и видах и является методом повышения самостоятельности ребенка. Дает предпосылки к деятельному развитию познавательного интереса, к целенаправленному восприятию окружающего мира и является ведущим видом деятельности в обучении. Раскрываются основные категории, которые отражают особенности познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: **эксперимент, познавательная деятельность, детское экспериментирование, интеллект, интеллектуальная деятельность, интерес.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы статьи обусловлена проблемой развития познавательного интереса и познавательной активности дошкольников, что является одной из актуальных проблем педагогической науки, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности, а также активность является источником формирования интеллектуальных качества человека, его предприимчивости и самостоятельности.

В настоящее время перед педагогикой стоит задача воспитания ребенка как творческого, активного человека. Как показывают исследования в области интеллектуального образования, для этого есть много резервов. Для их применения важно экспериментально разработать такие вопросы, как особенности познавательного интереса дошкольников, способы его выявления и создания условий для его развития. Детское экспериментирование выступает как метод, где ребенок проявляет любопытство, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причиной и следствием отношения, пытается самостоятельно придумать объяснения природным явлениям, склонен наблюдать, экспериментировать, обладает базовыми знаниями о себе, природе и социальном мире.

Цель данной статьи заключается в исследовании сущности развития познавательной деятельности дошкольников на основе использования метода детского экспериментирования.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– выявить уровень развития познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников;

– определить роль метода детского экспериментирования при развитии познавательной деятельности дошкольников.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты, заключающиеся в диагностике уровня развития познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования детского экспериментирования для развития познавательной активности дошкольников.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследовательская деятельность дошкольников получила новый импульс в развитии с вступлением в силу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Реализация образовательного поля «Когнитивное развитие» в условиях развития познавательной исследовательской деятельности гарантируется такими формами работы, как эксперименты, проектирование и другие [1; 2].

Практическая значимость состоит в том, что подготовленные и проведенные мероприятия по экспериментам с детьми, направленные на развитие познавательной и исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста, могут быть рекомендованы педагогам, родителям и специалистам.

Анализ педагогической литературы позволяет говорить о следующих особенностях детских экспериментов [3–26]:

– экспериментирование понимается как особый метод духовного и практического развития реальности, направленный на создание условий, в которых объекты более четко раскрывают свою сущность;

– эксперимент является методом обучения, если он используется для передачи новых знаний детям;

– экспериментирование как специально организованная деятельность способствует формированию целостного представления о мире ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания окружающего его мира;

– экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к изучению природы, развивает умственные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение и т. д.), стимулирует познавательную деятельность и любознательность ребенка, активизирует восприятие учебного материала при ознакомлении с явлениями природы, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе и т. д.;

– детские эксперименты состоят из чередующихся этапов и имеют свои возрастные особенности развития;

– детские эксперименты, по словам Н.Н. Поддякова, претендует на ведущую деятельность в период дошкольного развития ребенка [25].

Детские эксперименты – один из методов когнитивного развития детей дошкольного возраста. Экспериментальная деятельность позволяет совмещать все виды деятельности и все аспекты образования, развивает наблюдательность, пытливость ума, стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в сложных ситуациях, создать творческую личность [26].

Углубленная работа с детьми старшего дошкольного возраста по формированию их познавательной сферы способствовала разработке собственной педагогической технологии. Итогом проведенной работы стали разработка и апробация методического и дидактического материала, создание условий для организации поисково-экспериментальной деятельности [5].

Как показал анализ работы, детские эксперименты играют большую роль в развитии интеллекта у ребят старшего дошкольного возраста. В связи с этим были намечены основные мероприятия по развитию познавательной деятельности в группе:

3. Создание мини-лаборатории для проведения экспериментов.

1. Проведение диагностики, направленной на выявление уровня развития познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников.

2. Составить комплекс занятий по экспериментальной деятельности для детей дошкольного возраста с предметами живой и неживой природы [7].

Одной из задач является создание мини-лаборатории для проведения экспериментов. Работа в лаборатории предполагает превращение детей в «ученых», которые проводят опыты, эксперименты, наблюдения по разной тематике. «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Этим высказыванием следует руководствоваться в работе с детьми дошкольного возраста [12].

Усваивается все прочно и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам. Исследования предоставляют ребенку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». Овладение дошкольниками разными способами познания способствует развитию активной, самостоятельной, творческой личности [10].

Лаборатория создается для развития у детей познавательного интереса, повышение интереса к исследовательской деятельности и способствует формированию основ научного мировоззрения. Лаборатория – это база для специфической игровой деятельности ребенка. Форма работы: занятия со всеми детьми, с подгруппой, индивидуально. Очень труден этап лабораторных записей. Дети не любят записывать [17].

Для исследования уровня познавательного интереса была использована методика «Сказка» Н.И. Гуткиной.

Исследование проводилось в МДОУ детский сад комбинированного вида № 25 «Улыбка» г. о. Подольск, в нем приняли участия 30 детей, 2 группы 5–6 лет в количестве 15 человек в экспериментальной группе и 15 детей в контрольной группе.

Процедура исследования.

Ребенка приглашают в комнату, где на столе выставлены обычные, не очень привлекательные игрушки. Примерный набор игрушек может быть следующим: 1 кукла, один предмет мебели, один предмет кукольной посуды, одна мягкая игрушка, один кубик, одна простая машинка;

Следует отметить, что любимые игрушки этого ребенка не вошли в этот набор.

Инструкции: ребенку было предложено внимательно осмотреть игрушки и запомнить их. Это займет около минуты. После того, как он ознакомится с ними, экспериментатор зовет его к себе и предлагает послушать сказку. Они читают сказку ребенку, которую он раньше не слышал. В самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает субъекта, хочет ли он в данный момент поиграть с игрушками на столе или послушать рассказ до конца.

Дети с ярко выраженным познавательным интересом обычно предпочитают слушать продолжение сказки. Дети с плохими когнитивными потребностями предпочитают играть. Но их игра, как правило, носит манипулятивный характер.

Если ребенок выбирает игрушки, а затем, немного поиграв, подходит к экспериментатору и просит прочитать сказку, взрослый отказывается, ссылаясь на то, что выбор уже сделан.

Если ребенок, выбирая игрушки, не начинает играть с ними, а берет одну игрушку и возвращается к экспериментатору с просьбой прочитать сказку, тогда взрослый предлагает ребенку поставить игрушку на место и затем прийти послушать сказку. Если ребенок отказывается расстаться с игрушкой, взрослый не дочитывает сказку и говорит ему, что нужно сделать выбор: либо сказка, либо игрушка.

Интерпретация: Протокол фиксирует выбор субъекта, его высказывания и действия, на основании которого делается вывод о том, что в мотивационной сфере ребенка доминирует познавательный или игровой мотив. Выбор сказки указывает на преобладание познавательного мотива. Выбор игрушек свидетельствует о доминировании игрового мотива. Желание играть и слушать сказку рассматривается с точки зрения первого выбора, то есть доминирования игровой мотивации, которая не вызывает игровой активности из-за скудного и неинтересного набора игрушек.

Результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни развития познавательного интереса

Уровень	Группа	
	Контрольная	Экспериментальная
Высокий	3	6
Средний	8	9
Низкий	4	–

Результаты контрольного этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах отображены в секторной диаграмме на рис. 2.

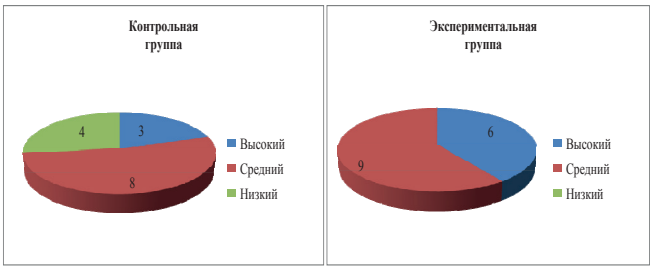


Рис. 2. Результаты контрольного этапа

Сравнительные результаты контрольного этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах представлены на гистограмме на рис. 3.

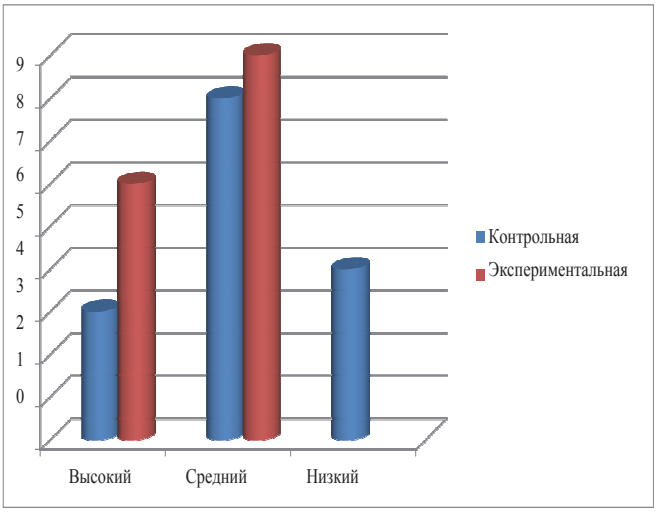


Рис. 3. Сравнительные результаты контрольного этапа

Обобщая результаты, можно сказать, что уровень познавательной заинтересованности детей старшего дошкольного возраста может быть значительно улучшен при своевременном педагогическом воздействии, а именно – во время систематической экспериментальной деятельности детей.

Проведенная работа показала, что использование целенаправленного систематического применения экспериментов в учебном процессе позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира на основе собственных наблюдений, ответов, установления взаимозависимостей, закономерностей и т. д. Кроме того, превращения, которые он совершает с объектами, носят творческий характер, вызывают интерес к исследованиям, развивают умственные операции, стимулируют познавательную деятельность, любознательность.

После проведения разработанных занятий и применения подчеркнутых в ходе исследования знаний можно сделать несколько умозаключений.

Ребенок, почувствовавший себя исследователем, овладевший искусством эксперимента, побеждает нерешительность и неуверенность в себе. У него просыпаются инициатива, способность преодолевать трудности, переживать неудачи и достигать успеха, умение оценивать и восхищаться достижением товарища и готовность прийти ему на помощь. Опыт собственных открытий – одна из лучших школ характера. Главное – создать в воображении ребенка целостные живые образы разных уголков Земли и окружающего мира [22].

В ходе работы в специально подготовленной среде дети:

– проявляют активный интерес к предметам и явлениям, лежащим за пределами конкретной ситуации;

– задают вопросы: почему? Зачем? Как?;

– стремятся объяснить факты, связи, используя в речи обороты «потому что…»;

– проявляют интерес к познавательной литературе;

– умеют выражать свои мысли, формулировать представления об окружающем мире, событиях;

– пробуют самостоятельно составлять схемы и зарисовывать опыты;

– применяют свои знания в жизни [14].

Успешность эксперимента: работать по этой технологии может каждый, так как это интересно и детям, и взрослым. Ребенок – исследователь с рождения, но осознанно что-то делает с 5 лет, а готовить его к этой деятельности можно с раннего возраста. Способность к интеллектуальным усилиям, исследовательские умения, логика и смекалка сами по себе не окрепнут. Тут могут помочь и родители, и педагоги [23].

Занимаясь с дошкольниками экспериментированием, не стоит забывать о том, что главным является не приобретение ребенком зазубренных знаний, а формирование у него бережного, эмоционального отношения к окружающему миру и навыков экологически грамотного поведения. Важно воспитать у ребят познавательный интерес к объектам природы, желание и умение наблюдать, экспериментировать, понимать, что в окружающем мире все взаимосвязано.

Библиографический список

1. *Конституция Российской Федерации:* принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. Москва: АСТ, 2019.
2. *Об образовании в Российской Федерации*: Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 27.12.2019 г.): принят Государственной Думой 21.12.2012 г. Available at: http://docs.cntd.ru/document/902389617
3. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования*: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 г. №1014 (ред. от 21.01.2019 г.). Available at: http://docs.cntd.ru/document/499044346
4. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 (ред. от 21.01.2019 г.). Available at: http://docs.cntd.ru/document/499057887
5. Бакина М. Современные дети, современные игры. *Дошкольное воспитание*. 2010; № 4; 58 – 60.
6. Бабунова Т.М. *Дошкольная педагогика*: учебное пособие. Москва: Сфера, 2017.
7. Венгер Л.А. *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. Москва: Просвещение, 2006.
8. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Москва: Мозаика-Синтез, 2013.
9. Веракса Н.Е. *Дошкольная педагогика и психология*: хрестоматия. Москва: Мозаика-Синтез, 2014.
10. Габова М.А. *Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений*: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2016.
11. Галигузова Л.Н. *Дошкольная педагогика*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016.
12. Гогоберидзе А.Г. *Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
13. Головина О.А. Экспериментирование с живой и неживой природой как метод познавательного развития детей. *Журнал педагогических исследований*. 2018; № 2: 114 – 127.
14. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. *Неизведанное рядом: опыты и эксперименты для дошкольников*. Москва: Сфера, 2010.
15. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. *Введение в историю дошкольной педагогики:* учебное пособие. Москва: Academia, 2015.
16. Зыкова О.А. *Экспериментирование с живой и неживой природой*: учебно-методическое пособие. Москва: ЗАО «Элти-кудиц» 2012.
17. Казарина Е.С. Роль экспериментирования в дошкольном возрасте. *Вопросы науки и образования*. 2018; № 26 (38). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-eksperimentirovaniya-v-doshkolnom-vozraste
18. Клопотова Е.Е. Возможности развития познавательной активности дошкольников в нормативной ситуации. *Психологическая наука и образование*. 2011; № 2: 123.
19. Костюченко М.П., Камалова Н.Р. *Деятельность дошкольников в детской экспериментальной лаборатории. Программа, игровые проблемные ситуации, картотека опытов*: пособие. Москва: Учитель, 2018.
20. Крежевских О.В. *Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
21. Лосева Е.В. *Развитие познавательно-исследовательской деятельности у дошкольников. Из опыта работы*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015.
22. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. *Интеллектуальное развитие дошкольников*: монография. Москва: РИЦ «Альфа», 2011.
23. Марудова Е.В. *Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование.* Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015.
24. Нищева Н.В. Опытно-экспериментальная деятельность в ДОУ. Санкт-Петербург: ООО «Издательство Детство – Пресс», 2019.
25. Поддьяков А.Н. Исследовательская активность ребенка. *Детский сад от А до Я*. 2004; № 2: 10 – 20.
26. Рыжова Л.В. *Методика детского экспериментирования*. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017.

References

1. *Konstituciya Rossijskoj Federacii:* prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 g. Moskva: AST, 2019.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. №273-FZ (red. ot 27.12.2019 g.): prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21.12.2012 g. Available at: http://docs.cntd.ru/document/902389617
3. *Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym obscheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya*: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30.08.2013 g. №1014 (red. ot 21.01.2019 g.). Available at: http://docs.cntd.ru/document/499044346
4. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya:* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.10.2013 g. №1155 (red. ot 21.01.2019 g.). Available at: http://docs.cntd.ru/document/499057887
5. Bakina M. Sovremennye deti, sovremennye igry. *Doshkol'noe vospitanie*. 2010; № 4; 58 – 60.
6. Babunova T.M. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Sfera, 2017.
7. Venger L.A. *Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej v processe doshkol'nogo vospitaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
8. Veraksa N.E., Galimov O.R. Poznavatel'no-issledovatel'skaya deyatel'nost' doshkol'nikov. Moskva: Mozaika-Sintez, 2013.
9. Veraksa N.E. *Doshkol'naya pedagogika i psihologiya*: hrestomatiya. Moskva: Mozaika-Sintez, 2014.
10. Gabova M.A. *Doshkol'naya pedagogika. Razvitie prostranstvennogo myshleniya i graficheskih umenij*: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Yurajt, 2016.
11. Galiguzova L.N. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2016.
12. Gogoberidze A.G. *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
13. Golovina O.A. `Eksperimentirovanie s zhivoj i nezhivoj prirodoj kak metod poznavatel'nogo razvitiya detej. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij*. 2018; № 2: 114 – 127.
14. Dybina O.V., Rahmanova N.P., Schetinina V.V. *Neizvedannoe ryadom: opyty i `eksperimenty dlya doshkol'nikov*. Moskva: Sfera, 2010.
15. Egorov S.F., Lykov S.V., Volobueva L.M. *Vvedenie v istoriyu doshkol'noj pedagogiki:* uchebnoe posobie. Moskva: Academia, 2015.
16. Zykova O.A. *`Eksperimentirovanie s zhivoj i nezhivoj prirodoj*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: ZAO «`Elti-kudic» 2012.
17. Kazarina E.S. Rol' `eksperimentirovaniya v doshkol'nom vozraste. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 26 (38). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-eksperimentirovaniya-v-doshkolnom-vozraste
18. Klopotova E.E. Vozmozhnosti razvitiya poznavatel'noj aktivnosti doshkol'nikov v normativnoj situacii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; № 2: 123.
19. Kostyuchenko M.P., Kamalova N.R. *Deyatel'nost' doshkol'nikov v detskoj `eksperimental'noj laboratorii. Programma, igrovye problemnye situacii, kartoteka opytov*: posobie. Moskva: Uchitel', 2018.
20. Krezhevskih O.V. *Razvivayuschaya predmetno-prostranstvennaya sreda doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
21. Loseva E.V. *Razvitie poznavatel'no-issledovatel'skoj deyatel'nosti u doshkol'nikov. Iz opyta raboty*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2015.
22. Makarova V.N., Stavceva E.A., Edakova M.N. *Intellektual'noe razvitie doshkol'nikov*: monografiya. Moskva: RIC «Al'fa», 2011.
23. Marudova E.V. *Oznakomlenie doshkol'nikov s okruzhayuschim mirom. `Eksperimentirovanie.* Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2015.
24. Nischeva N.V. Opytno-`eksperimental'naya deyatel'nost' v DOU. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo Detstvo – Press», 2019.
25. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka. *Detskij sad ot A do Ya*. 2004; № 2: 10 – 20.
26. Ryzhova L.V. *Metodika detskogo `eksperimentirovaniya*. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo «Detstvo-Press», 2017.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 377 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-150-153

Bekkerman T.E., *piano teacher, Children's Music School No. 1 n.a. P.I. Tchaikovsky (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tatapa88@gmail.com*

TO THE QUESTION OF METHODS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN STUDYING PIANO IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION. The article considers a system of methods for effective creative development of young pianists. The author explains its relevance by the widespread digitalization and motivational and psychological characteristics of modern children, which requires a simple, methodically verified and universal solution to achieve the goals of a musical lesson and receive a response from the pupil. Among the pedagogical means, 3 areas of training are indicated, which are based on 4 methods. In addition to purely technical pianistic skills, both theoretical ones stand out – musical literacy and reading notes, and practical musical competencies, among which are rhythm and solfeggio. The author pays great attention, among other things, to enlightenment and personal development of children, which is reflected in the content of special conversations and pedagogical situations that implement the main functions of additional art education in a complex. Such interdisciplinary links as rhythmics – choreography, solfeggio – vocals are emphasized, which leads to a situation of success in related creative disciplines.

Key words: **creative development of children, additional education of students, age characteristics of students, solfeggio, metrorhythmic and tempo patterns, pedagogical situations of aesthetic development.**

Т.Е. Беккерман, *преп. фортепиано, Детская музыкальная школа № 1 имени П.И. Чайковского г. Владикавказ, E-mail: tatapa88@gmail.com*

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КЛАССУ ФОРТЕПИАНО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению системы методов эффективного творческого развития юных пианистов. Ее актуальность автор объясняет широко идущей цифровизацией и мотивационно-психологическими особенностями современных детей, что требует научно-теоретического обоснования и методически выверенного решения для достижения целей музыкального занятия и получения планируемых результатов обучения. Среди педагогических средств обозначены 3 направления подготовки, в основе которых лежат 4 метода. Кроме чисто технических пианистических навыков, выделяются как теоретические – музыкальная грамота и чтение нот, так и практические музыкальные компетенции, среди которых – ритмика и сольфеджио. Автор уделяет большое внимание, в том числе, просветительству и личностному развитию детей, что отражено в содержании специальных бесед и педагогических ситуаций, реализующих в комплексе основные функции дополнительного художественного образования. Подчеркиваются такие междисциплинарные связи, как ритмика – хореография, сольфеджирование – вокал, что приводит к возникновению ситуации успеха по смежным творческим дисциплинам.

Ключевые слова: **творческое развитие детей, дополнительное образование обучающихся, возрастные особенности обучающихся, сольфеджирование, метроритмические и темповые шаблоны, педагогические ситуации эстетического развития.**

В педагогических исследованиях немаловажную роль играет разбор и упорядочивание изучаемого процесса или явления, так как это даёт возможность прийти к пониманию вещей и сконцентрироваться на главном. В данной статье представлен итог поиска новых идей и методов для ускорения процесса творческого развития юных музыкантов. В современных реалиях цифрового общества, что освещалось, в том числе, и в предыдущих работах автора [1], дети поглощены не только огромными объемами информации, но и соблазнами, вытекающими из наличия и главенства гаджетов, которые в силу своей специфики не могут обеспечить полноценного развития, напротив – создают определенные ограничения. Музыкальное искусство, обладающее огромным потенциалом для личностного развития ребенка, выступает в этом смысле достойной альтернативой, способствующей творческому развитию, и актуализирует вопросы музыкального воспитания и образования в учреждениях дополнительного образования [2; 3; 4]. Разумеется, трудно представить творческое развитие без разностороннего личностного роста, что диктует необходимость включения общеразвивающих компонентов в занятия по творческим дисциплинам. Отсюда – цель работы: научно-методическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики в учреждениях дополнительного художественного образования на основе системы методов творческого развития детей (на примере обучения детей по классу фортепиано).

Задачи:

– охарактеризовать систему предлагаемых методов творческого развития обучающихся по классу фортепиано в учреждении дополнительного образования;

– показать значение основных функций дополнительного художественного образования в обеспечении творческого развития детей.

Научная новизна заключается в реализации идеи полихудожественного подхода к организации и содержанию уроков фортепиано с использованием общеразвивающих компонентов личностного роста в условиях учреждений дополнительного образования.

Теоретическая значимость состоит в том, что раскрыты возможности реализации на практике функций дополнительного художественного образования в их взаимосвязи и взаимообусловленности посредством комплекса педагогических мер и системы предлагаемых методов обучения.

Практическая значимость. Результаты апробации предложенной системы методов, адаптированной к условиям учреждений дополнительного образования, могут быть использованы не только в системе дополнительного образования, но и в тех образовательных учреждениях, где осуществляется эстетическое развитие личности школьников.

Как показывает анализ источников по проблеме полихудожественного подхода в деятельности образовательных организаций, для обеспечения творческого развития юных пианистов необходимо выполнение основных функций дополнительного художественного образования: просветительской, компенсаторной, рекреативной и воспитательной, что в полной мере соответствует созданию условий для личностного роста обучающихся [2, с. 1983; 3 с. 148–150]. В современной практике вышеназванные функции рассматриваются в различных контекстах и реализуются одна параллельно другой. То есть на занятиях фортепиано с опорой на основные положения и опыт использования полихудожественного подхода (интеграции искусств) функции дополнительного художественного образования, реализуясь автономно и в то же время дополняя друг друга, пересекаются в различных контекстах и аспектах и направленно воздействуют на детей [5]. Повышению результативности этой работы способствует применение системы методов творческого развития юных пианистов, в основу которой положена совокупность методов, позволяющих достичь поставленной цели.

Остановимся на компонентах разработанной нами системы.

I. **Направления деятельности**:

– систематические занятия в фортепианном классе в условиях дополнительного образования;

– педагогическая поддержка гармоничного музыкального воспитания детей на уроках фортепиано;

– активизация творческой деятельности детей на основе интеграции искусств.

II. **Методы творческого развития юных пианистов:**

1. Экспресс-метод скорочтения нот.
2. Метод обязательного и постоянного сольфеджирования всех без исключения произведений программы.
3. Метод формирования метроритмических и темповых шаблонов у детей.
4. Метод создания педагогических ситуаций для творческого, эстетического и личностного развития детей на занятиях фортепиано.

III. Педагогический прогноз: Творческое развитие детей в условиях дополнительного образования в процессе занятий фортепиано.

Как видно, система методов содержит необходимый потенциал для обеспечения творческого развития юных пианистов, что, как было отмечено выше, тесно связано с выполнением основных функций дополнительного художественного образования.

Систематические занятия в фортепианном классе в условиях дополнительного образования

В таком классе (в данном случае авторском) дети обучаются по традиционным программам в сочетании с инновационной системой методов. В процессе формирования музыкальной программы важно руководствоваться наклонностями и характером ребенка: не только угождать, подбирая пьесы, которые нравятся, но и включать в учебный репертуар обязательные произведения, необходимые для приобретения базовых навыков игры.

Занятия должны носить *систематический* характер с обязательной домашней подготовкой. Так как техника формируется мышечным аппаратом, то заниматься следует ежедневно и результативно. Гаммы, упражнения и этюды

составляют необходимый набор юного пианиста. На начальном этапе можно подобрать вещи, которые будут исполняться с удовольствием: несложные гаммы, интересные этюды, упражнения и пьесы. Не нужно в погоне за сиюминутным эффектом перескакивать через этапы обучения и заставлять ученика играть трудные произведения.

Задачи должны усложняться и меняться постепенно, чтобы это происходило плавно и безболезненно для психики ребенка. В этом процессе необходим здоровый баланс: осваивая репертуар, не следует «засиживаться» на разученных пьесах, важно расширять существующий ресурс. При планомерной работе результат будет достигнут. Наряду с техническими аспектами, будут развиваться усидчивость, ответственность, дисциплинированность; разовьется образное мышление.

Педагогическая поддержка гармоничного музыкального воспитания детей на уроках фортепиано

Это один из центральных компонентов, необходимых для выполнения задач данной системы методов. Понятие «педагогическая поддержка» было введено О.С. Газманом, это есть «процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [6]. Так, ученый видел в центре учебного процесса деятельность педагога и самого учащегося по поддержке и развитию его индивидуальности, всех его собственных и приобретённых черт и особенностей. Результатом такой деятельности, по О.С. Газману, является «творческое самовоплощение», что он считает главным признаком «педагогики свободы» [7, с. 28].

Данный ракурс рассмотрения учебной деятельности созвучен смыслу и содержанию вышеупомянутых функций дополнительного художественного образования. Смысл же самой концепции педагогической поддержки требует от педагога не только интересной, грамотной и методически выверенной подачи материала, но и достижения такого положения вещей, когда ученики сами понимают необходимость и важность своей учебы. Ситуации бывают разными: кто-то проявляет активное желание заниматься, а кого-то подталкивают к занятиям родители. Поэтому задача педагога в каждом из этих случаев – либо возбудить интерес к музыке, либо укоренить его в ребёнке, причем совершенно недопустима ситуация потери интереса и отказа от дальнейшего обучения. В особой степени это касается начального этапа занятий, когда дети, например, испытывают реальные и закономерные трудности в дешифрации нот, а потом, поняв, что педагог тотчас приходит на помощь, начинают лениться и ждать подсказки.

В этом случае педагогу нужно запастись выдержкой и прозорливостью, т. е. сразу не спешить с исправлением неверных нот, стремясь получить желаемый ответ. Следует донести до ученика посыл о том, что помощь может быть только от него самого, что он может и способен справиться с этим сам и должен обходиться без лишней опеки. В противном случае педагогический процесс зайдет в тупик, так как ученик вместо преодоления препятствий и продвижения будет получать плачевный результат, который может обернуться недопустимой ситуацией, описанной выше.

Существует еще один вариант развития ситуации. Если ученик долгое время не справляется с задачей, а педагог некорректно и нечутко ведет себя по отношению к ребенку (стыдит, сравнивает и попрекает, хуже того – унижает), может развиться и стойкое нежелание учиться. Как сказано ранее, данный пункт учебно-методической поддержки нацелен на развитие самостоятельности и ответственности в сочетании с процессом приобретения специальных способностей и навыков, в частности чтения нотного текста.

Активизация творческой деятельности детей на основе интеграции искусств

Это происходит в результате проведения интересных и плодотворных уроков фортепиано. Дети начинают фантазировать на тему сыгранного произведения, придумывать образы, воплощать их. Такие педагогические ситуации в дальнейшем можно перенести на занятия по актерскому мастерству, что нередко совмещается и с другими творческими дисциплинами, поскольку там дети раскрепощены, они мыслят образами, метафорами. Так, играя полиритмичные произведения, дети чувствуют себя увереннее в танцевальном и балетном классе; с другой стороны, если ребенок занимается рисованием, можно проводить аналогии штрихов в музыке с элементами, использующимися при написании картин и т. д.

Охарактеризованный выше опыт из области хореографии и изобразительного искусства знаком с детских лет автору данной работы. Дети, как правило, очень хорошо понимают сравнительные характеристики, а это существенно помогает в раскрытии художественного образа. В этой связи необходимо рассмотреть методы предлагаемой системы.

Основным следует считать *экспресс-метод скорочтения нот*, разработанный еще в 1998 году и апробированный как в России, так и за рубежом [8, с. 370–371]. Опыт применения данного метода освещался в докладах автора на международных конференциях, упоминался в научных публикациях [8; 4]. Вместе с тем в последние годы данный метод, как и система в целом, еще не освещался в научных изданиях и применялся в основном в авторском классе, тогда как его эффективность на протяжении многих лет подтверждалась практическим опытом автора и результатами многолетнего педагогического наблюдения. Однако, на наш взгляд, это требует детального рассмотрения, которое невозможно в рамках статьи. Отметим лишь, что экспресс-метод состоит из отдельных тренажёров, когда легко проверить освоение каждой части материала на разных этапах, то есть обучение возможно при любом уровне знаний и умений ученика. Подчёркивается и его универсальность: он подходит не только пианистам, но также начинающим и более продвинутым музыкантам – инструменталистам и вокалистам.

Метод обязательного и постоянного сольфеджирования всех без исключения произведений программы

Этот метод помогает ученику получить неосознанное представление о звуковысотной и интервальной связи нот в мелодии. Если возникают трудности, то можно распевать любой слог. На начальном этапе это не представляется сложным, к тому же вырабатывается необходимый навык. При сольфеджировании необходимо обозначать ритм, то есть строго пропевать короткие длительности и распевать длинные. Можно периодически включать дополнительное пропевание долгих длительностей: ми-и – четверть; ми-и-и-и – половинная; движение восьмыми.

Метод формирования метроритмических и темповых шаблонов у детей

Данный термин был введен нами для понимания учеником сути процесса, когда в названии присутствуют три знакомых слова: «метр», «ритм» и «темп». Это подразумевает движение равными долями, сначала в медленном темпе, затем, по мере понимания и усвоения, темп ускоряется. Проверка усвоения происходит в очень быстром темпе, если это возможно. В результате вышеописанного у ученика должны сформироваться определенные метроритмические схемы, которые в дальнейшем помогут быстро читать рисунок нот, не только звуковысотный (четко видеть интервальную величину), но и ритмический. Начать следует, как уже сказано, с простых рисунков движения четвертями в различных размерах (см. табл. 1).

Таблица 1

Пример ритмических шаблонов.
Простой ритмический рисунок

Длительности	2/4 (две четверти)	3/4 (три четверти)	4/4 (четыре четверти)
Четвертная	Четвертная + Четвертная	Четвертная + Четвертная + Четвертная	Четвертная + Четвертная + Четвертная + Четвертная
Восьмая	Восьмая + Восьмая + Восьмая+ Восьмая	Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая Восьмая+ Восьмая	Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая

Когда ученик свободно и безошибочно прохлопывает и пропевает ритм одинаковыми нотами, начинаем комбинировать (см. табл. 2).

Таблица 2

Пример ритмических шаблонов.
Комбинированный ритмический рисунок

Длительности	2/4 (две четверти)	3/4 (три четверти)	4/4 (четыре четверти)
Четвертная Восьмая	Четвертная + Восьмая + Восьмая	Четвертная + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая	Четвертная + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая
Восьмая Четвертная	Восьмая + Восьмая + Четвертная	Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Четвертная	Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая + Восьмая

В примере с размером 4/4 можно предложить ученику продолжить комбинации с данными длительностями. Можно и даже необходимо изготовить карточки

и постоянно их перемешивать, задавая различные ритмические рисунки. Затем ученику нужно постараться найти примеры, сложенные из карточек, в нотном тексте. Это закрепляет полученные навыки и тренирует «зрительную цепкость» на поиск, дешифрацию и актуализацию ритмических и звуковысотных патернов.

Следует отметить, что ритмические шаблоны, представленные выше в виде таблицы, показаны так исключительно в рамках научной статьи, тогда как на практике, в особенности на занятиях с начинающими музыкантами (малышами), применяются карточки с изображением нотного стана и нот разных длительностей. Исходя из опыта работы с современными детьми, мы пришли к выводу, что максимально информативным является способ подачи нового материала, в котором задействовано минимальное количество слов, символов. Таким образом, в карточках дается перечисление в столбик (подобно математическим расчетам), что подтверждается также клиповым мышлением современных детей [9; 10], то есть восприятием мира короткими яркими образами или знаками.

Метод создания педагогических ситуаций для творческого, эстетического и личностного развития детей на занятиях фортепиано

На уроках полезно анализировать исполняемое произведение: оценить сыгранное, отметить то, что понравилось и удалось передать из намеченных вещей; не забыть указать, что не получилось, что следует исправить и что хотелось бы получить в идеале. Если название исполняемой пьесы видится маловыразительным, то можно предложить детям пофантазировать на тему названия или замысла композитора. Например, если пьеса называется «Утро», то можно уточнить, что это за утро, какое и где оно, на природе или в городском квартале? Важно, чтобы ученик называл как можно больше эпитетов. В случае затруднений можно его поддержать, но при этом помогать не слишком активно. Подобная практика способствует воспитанию речевой культуры у обучающихся разного возраста, что, по мнению ученых, является важной и актуальной проблемой современной педагогики [11].

Следующий этап – предложить ученику представить оркестровое исполнение, если это возможно и ученик имеет представление о звучании различных инструментов. Педагог вместе с учеником рассуждает о том, какие инструменты могли бы издавать или исполнять те или иные звуки и картины. В этой связи очень полезно послушать отрывки из симфонических произведений. Вероятно, дети уже слышали кое-что из этой музыки, но не слишком придавали значение звучанию и его содержанию. В таком контексте можно устроить близкое «знакомство с инструментами – участниками оркестра».

С младшими школьниками можно начать беседу с описания тембров, звуков, регистров через поиск ассоциаций с миром животных, птиц, явлений природы. На этом этапе актуально проведение лектория по эпохам и биографиям композиторов. В наше время несложно подготовить ролики, видеонарезки, презентации на вышеназванные и другие темы. К такому процессу работы в цифровой среде можно подключать детей, которые нередко бывают более подкованными, чем взрослые, в этих вопросах.

Например, ученик подбирает 2–3 картинки определенной эпохи: изображение старинных инструментов, композиторов за работой или портреты композиторов; педагог подбирает несколько музыкальных фрагментов: фортепианные, симфонические (в том числе произведения из программы ученика). Так складывается некое представление о том периоде истории, когда творил композитор, о его жизни, творчестве и самих произведениях.

Таким образом, применение данной системы в учебном процессе даёт базовые представления о нотной грамоте, независимо от основной музыкальной специальности ученика и уровня ее освоения. Это позволяет ребенку приобрести за короткое время тот багаж знаний, умений и навыков, который поможет его творческому определению и продолжению занятий по любому направлению из образовательной области «Музыка». Вместе с тем достижение основных целей музыкального воспитания гарантируется описанными выше педагогическими ситуациями и просветительскими беседами, что созвучно основаниям и особенностям такого воспитания в советские годы, даже в условиях рядовой общеобразовательной школы, как это отмечается в трудах педагогов-исследователей [12].

В целом проверка эффективности предлагаемой методики в условиях учреждения дополнительного образования, в основе которой лежит комплексный подход к организации и содержанию урока фортепиано, предполагающий мультикомпетентность педагога, доказывает, что предложенная система методов может заметно влиять на выявление векторов раскрытия творческого потенциала учащегося и, следовательно, способствовать личностному развитию и творческому становлению детей [13; 14].

Библиографический список

1. Беккерман Т.Е. Педагогика искусства в контексте развития цифрового общества. *Актуальные проблемы образования и науки в эпоху цифровизации экономики и пути ее решения*: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Москва: ЧУ ВО «ИГА», 2020: 94 – 101.
2. Беккерман П.Б., Давыдова А.А., Беккерман Т.Е. Профессионально-творческий рост учащейся молодёжи на занятиях искусством: возможности и необходимость. *Наука и школа*. 2019; № 3: 195 – 202.
3. Беккерман П.Б. Ресурсы для творческого развития обучающихся в негуманитарных колледжах СПО в контексте реализации компенсаторной и воспитательной функций дополнительного художественного образования. *Проблемы творческого развития личности в системе образования:* сборник материалов III Всероссийского научно-практического семинара. 2016: 147 – 151.
4. Беккерман Т.Е. Суть процесса творческого развития детей в контексте занятий искусством в среде дополнительного образования: новый подход к проблеме. *Сибирский учитель*. 2021; № 3 (136): 86 – 90.
5. *Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня*: сборник научных статей по материалам XIX Международной научно-практической конференции. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
6. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 1998; № 6: 108 – 111.
7. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. Москва: Инноватор, 1995.
8. Беккерман Т.Е., Сабальбаль М. Инновации в фортепианной педагогике: возможность или необходимость? *Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Таганрог: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2021: 366 – 372.
9. Бубнова А.В. Влияние клипового мышления на обучение в детской музыкальной школе. *Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития*: материалы II Международной научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017: 37 – 40.
10. Лясковская И.И., Суркова Л.В. Особенности детей с клиповым мышлением и их обучение. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020: 226 – 229.
11. Степанова Л.А. Воспитание речевой культуры. *Педагогика*. 2016; № 5: 80 – 88.
12. Степанова Л.А. *Особенности музыкального воспитания учащихся общеобразовательной школы после Великой Отечественной войны до начала 1970-х гг.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1998.
13. Алексеева Л.Л. Творческое развитие учащейся молодёжи: к проблеме опытно-экспериментального исследования. *Гуманитарное пространство*. 2015; Т. 4, № 2: 98 – 105.
14. Беккерман П.Б. *Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля (на примере дополнительного художественного образования): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.

References

1. Bekkerman T.E. Pedagogika iskusstva v kontekste razvitiya cifrovogo obschestva. *Aktual'nye problemy obrazovaniya i nauki v `epohu cifrovizacii `ekonomiki i puti ee resheniya*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: ChU VO «IGA», 2020: 94 – 101.
2. Bekkerman P.B., Davydova A.A., Bekkerman T.E. Professional'no-tvorcheskij rost uchaschejsya molodezhi na zanyatiyah iskusstvom: vozmozhnosti i neobhodimost'. *Nauka i shkola*. 2019; № 3: 195 – 202.
3. Bekkerman P.B. Resursy dlya tvorcheskogo razvitiya obuchayuschihsya v negumanitarnyh kolledzhah SPO v kontekste realizacii kompensatornoj i vospitatel'noj funkcij dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya:* sbornik materialov III Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminara. 2016: 147 – 151.
4. Bekkerman T.E. Sut' processa tvorcheskogo razvitiya detej v kontekste zanyatij iskusstvom v srede dopolnitel'nogo obrazovaniya: novyj podhod k probleme. *Sibirskij uchitel'*. 2021; № 3 (136): 86 – 90.
5. *Yusovskie chteniya. Integraciya iskusstv v praktike raboty obrazovatel'nyh organizacij raznogo urovnya*: sbornik nauchnyh statej po materialam XIH Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2019.
6. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej. *Narodnoe obrazovanie*. 1998; № 6: 108 – 111.
7. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema. *Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i `esse*. Moskva: Innovator, 1995.
8. Bekkerman T.E., Sabal'bal' M. Innovacii v fortepiannoj pedagogike: vozmozhnost' ili neobhodimost'? *Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie v sovremennom mire: tradicii i innovacii*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Taganrog: Rostovskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet "RINH", 2021: 366 – 372.

9. Bubnova A.V. Vliyanie klipovogo myshleniya na obuchenie v detskoj muzykal'noj shkole. *Muzykal'naya kul'tura i obrazovanie: innovacionnye puti razvitiya*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2017: 37 – 40.
10. Lyaskovskaya I.I., Surkova L.V. Osobennosti detej s klipovym myshleniem i ih obuchenie. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: problemy, perspektivy, tehnologii*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva, 2020: 226 – 229.
11. Stepanova L.A. Vospitanie rechevoj kul'tury. *Pedagogika*. 2016; № 5: 80 – 88.
12. Stepanova L.A. *Osobennosti muzykal'nogo vospitaniya uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly posle Velikoj Otechestvennoj vojny do nachala 1970-h gg.: special'nost' 13.00.01 "Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya"*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1998.
13. Alekseeva L.L. Tvorcheskoe razvitie uchaschejsya molodezhi: k probleme opytno-`eksperimental'nogo issledovaniya. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2015; T. 4, № 2: 98 – 105.
14. Bekkerman P.B. *Tvorcheskoe razvitie obuchayuschihsya v kolledzhah negumanitarnogo profilya (na primere dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya): special'nost' 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya"*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 12.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-153-155

Aleksandrov A.V., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

ASPECTS OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOLS. The article deals with a problem of teaching grammar, taking into account the professional context for students of non-linguistic universities. Forming of skills and development of skills of grammatically correct oral and written speech in English seems to be one of the most important tasks of teaching students of a non-linguistic university. The idea is substantiated that the modern trend of teaching grammar at a university should be based on a communicative-oriented approach, instead of the traditional grammar-translation method of teaching. Considerable attention in the article is paid to the development of communicative-oriented grammatical competence of students. Particular attention is paid to problem-oriented and professionally oriented tasks for teaching English grammar in the form of a role-playing game, an imaginary situation (simulation), a business game, taking into account the specialization and profile of students in areas. In conclusion, the necessity of creating and developing new complexes of communicative-oriented grammatical tasks for students of any level of foreign language proficiency is revealed.

Key words: teaching English grammar, communication based approach, role play, imaginary situation (simulation), listening and comprehension.

А.В. Александров*, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается проблема обучения грамматике с учётом профессионального контекста студентов неязыковых вузов. Формирование навыка и развитие умений грамматически корректной устной и письменной речи на английском языке представляется одной из наиболее важных задач обучения студентов неязыкового вуза. Обосновывается идея о том, что современная тенденция обучения грамматике в вузе должна опираться на коммуникативно ориентированный подход вместо традиционного грамматико-переводного метода обучения. Значительное внимание в данной статье уделяется развитию коммуникативно направленной грамматической компетенции студентов. Рассматриваются проблемно ориентированные и профессионально ориентированные задания по обучению грамматике английского языка в виде ролевой игры, воображаемой ситуации (симуляции), деловой игры с учётом специализации и профиля студентов по направлениям. В заключение раскрывается необходимость создания и разработки новых комплексов коммуникативно направленных грамматических заданий для студентов любого уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: **обучение грамматике английского языка, коммуникативно ориентированный подход, ролевая игра, воображаемая ситуация (симуляция), аудирование.**

В настоящий момент всё более возрастают требования в отношении уровня профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, которые в обязательном порядке включают уровень владения иностранным языком студентов вуза. В соответствии с современными требованиями обучающиеся должны уметь практически свободно оперировать устной и письменной коммуникацией на иностранном языке. Очевидным является факт снижения количества учебных часов на изучение иностранного языка в вузе. Традиционные способы обучения иностранному языку, которые применялись на протяжении более полувека, представляют собой серьезную проблему в процессе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов, которые стремятся развить свои умения и сформировать навыки говорения и письменной речи на иностранном языке.

В настоящее время в научной литературе представлено большое количество исследований и публикаций проблем, которые связаны с обучением иноязычному общению в сфере коммуникативной направленности. Глубочайшие фундаментальные исследования по данной проблематике проводились выдающимися учёными, лингвистами, педагогами, успешно сочетающими практику и теорию обучения иностранным языкам во всех четырёх видах речевой деятельности: С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.А. Кобрина, А.А. Вербицкий, А.В. Воловик, О.Ю. Искандарова, М.Я. Блох, И.В. Арнольд, М.А. Ганшина, В.Л. Каушанская, И.П. Иванова, Н.А. Фролова, Н.К. Никонова, Л.И. Петрова Г.Г. Почепцов, Д. Шейлз, Ч. Брумбит, П. Берд, М. Свейн и другие.

Тем не менее грамматический аспект обучения иноязычной коммуникации до сих пор остается проблемным и требует пристального внимания методистов и педагогов. Формирование устойчивых компетенций использования грамматически верных конструкций в письменной и устной иноязычной речи на сегодняшний день является по-прежнему актуальной проблемой исследования обучения иностранному языку в вузе. Результаты проведённого исследования в форме анкетирования среди студентов первого и второго курсов юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ ясно показали их заинтересованность в преподавании коммуникативно направленной грамматике английского языка. Студенты, практически 92%, назвали грамматику наиболее трудным аспектом изучения выбранного иностранного языка.

Особенностью обучения студентов коммуникативному взаимодействию в настоящее время становится проведение тренинга речевого общения на иностранном языке на основе грамматических явлений, наиболее часто встречающихся в конкретной области профессиональной деятельности. Целью данного исследования является связь теоретического анализа алгоритма развития умений и формирования навыка грамматически корректной речи на иностранном языке непосредственно с обучением, основанным на практическом применении грамматических явлений в иноязычной коммуникации. Целью обучения становится нивелирование особенностей грамматики иностранного языка в учебных ситуациях речевого взаимодействия, ориентированных на сферу профессиональной деятельности студентов. Рассмотрение проблемы поиска оптимальных методических приемов и способов, направленных на совершенствование грамматической компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка, обусловлено следующим: а) небольшим количеством научных исследований по методике обучения коммуникативно направленной грамматике английского языка студентов неязыковых высших учебных заведений; б) важностью создания модели обучения коммуникативно направленной грамматике с учётом специализации студентов по направлениям; в) необходимостью систематизировать методические приёмы и средства обучения коммуникативно ориентированной грамматике иностранного языка. Проблема развития грамматической компетенции студентов, таким образом, остаётся актуальной, несмотря на весьма серьезные фундаментальные исследования, которые были проведены по данной проблематике многими учёными, лингвистами, педагогами, которые анализировали практику и теорию обучения иностранным языкам во всех четырёх видах речевой деятельности.

Научная новизна состоит в обучении, ориентированном на развитие грамматической компетенции обучающихся неязыковых вузов, в разработке учебно-педагогической модели, которая основана на учебно-методических материалах, используемых в учебном процессе и создании педагогических условий, которые будут способствовать закреплению знаний и умений применения конкретных грамматических явлений в соответствии с заданной учебной ситуацией иноязычного коммуникативного взаимодействия с учетом области будущей профессиональной деятельности студентов. Реализация данной модели базиру-

ется на принципах последовательного, поэтапного внедрения соответствующих тематике грамматических явлений, перехода от менее сложных аспектов к более сложным.

Значимость настоящего исследования для практики и теории заключается в следующем: 1) в разработке модели обучения грамматическим аспектам на основе коммуникативных ситуаций с учетом направленности профессиональной подготовки студентов неязыковых высших учебных заведений, которая состоит из трёх этапов, 2) структурировании уровней развития в контексте формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку, 3) определении способов обучения, способствующих эффективному внедрению в учебную деятельность заданий, направленных на подготовку и коммуникативное разрешение в учебных мини-ситуациях; 4) разработке учебно-методических материалов, содержание которых ориентировано на развитие и закрепление знаний и навыков использования определенных грамматических явлений применительно и к учебным ситуациям коммуникативного взаимодействия, и к ситуациям профессиональной деятельности в будущем.

В современной педагогике коммуникативно ориентированный подход считается базовым для обучения студентов иностранному языку в качестве средства ведения профессиональной деловой коммуникации, то есть передачи и сообщения информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмена знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей. Ключевой целью обучения иностранному языку при подготовке современных специалистов является формирование коммуникативных иноязычных компетенций [1].

Реализация коммуникативного подхода в отношении обучения навыкам корректного применения грамматических явлений определяет способ изучения грамматических структур не изолировано, в качестве отдельных единиц, а с учетом их функционирования в ситуациях коммуникативного взаимодействия. При применении грамматических аспектов коммуникантами учитываются намерения всех участником речевого взаимодействия. Построение продуктивной коммуникации предполагает рассмотрение контекстуальных, социальных и иных факторов, эффект которых напрямую зависит от создания грамматического каркаса речевой деятельности партнеров коммуникации. Отсюда вытекает, что формирование иноязычных коммуникативных компетенций – это целенаправленный процесс учебного взаимодействия преподавателя и студентов, который основывается на внедрении и реализации всех компонентов структурированного учебно-методического комплекса [1].

Обучение грамматике английского языка на практике предполагает формирование у студентов коммуникативных компетенций на основе развития рецептивных навыков, направленных на восприятие информации, и продуктивных, которые представляют собой самостоятельную реализацию интенции обучаемого при осуществлении коммуникативного высказывания в общении на иностранном языке. Основные блоки грамматической структуры языка представлены морфологическими, грамматическими, синтаксическими явлениями в отношении построения предложения. Все эти явления учитываются и отрабатываются с целью развития знаний и навыком применения соответствующих грамматических явлений в конкретных иноязычных ситуациях. Сложность грамматических явлений английского языка требует чёткого структурирования грамматических явлений языка. Следовательно, формирование грамматических навыков всегда происходит от одного этапа к другому, от самого простого к самому сложному.

Считается необходимым использовать модельный образец комплекса коммуникативно направленных грамматических заданий, использование которых в учебном процессе способствует развитию и формированию знаний и навыков применения грамматических аспектов в отношении не только конкретного тренингового задания, но и речевой ситуации [2, с. 297].

Употребление грамматических явлений в соответствии с коммуникативной ситуацией является целью практического применения модели коммуникативно ориентированного обучения грамматике студентов вуза. На первом этапе студентами отрабатываются изолированные единицы грамматического аспекта в задания тренингового характера с целью закрепления формы конкретного явления. Далее студентам предлагаются задания, направленные на преобразование конкретной формы в отношении мини-ситуаций в упражнениях учебно-методического пособия. Последний этап направлен на применение студентами освоенного грамматического явления в коммуникативных имитируемых ситуациях. Профессиональный контент ситуации способствует повышению активного овладения студентами конкретного грамматического явления [3]. Таким образом, языковая практическая деятельность, основанная на выполнении профессионально ориентированных коммуникативных заданий, предусматривающих грамматически верное разрешение проблемной ситуации, рассматривается как третий шаг применяемого алгоритма. Контроль, обобщение итогов и ответная реакция обучающихся являются четвёртым шагом рассматриваемого алгоритма формирования грамматических навыков.

Различные приёмы и средства применяются на разных этапах обучения грамматике, кроме того, их использование напрямую зависит от уровня владения языком студентами неязыковых вузов. Можно особо отметить такой вид речевой деятельности, как аудирование, являющийся одним из наиболее значимых приёмов, который используется для развития коммуникативно направленной грамматической компетенции. Различные задания, направленные на развитие навыков аудирования, также могут успешно использоваться для соотношения контекстуального значения и грамматической формы. Интеграция аудирования в учебный процесс может в значительной степени улучшить языковые умения и навыки, включая и грамматические.

Таким образом, обучение грамматике посредством использования коммуникативно направленного подхода может оказаться содержательным, коммуникативным, интересным и ярким для студентов [4]. Здесь также можно использовать элементы драматического искусства и речевого творчества обучающихся, которые должны применяться в процессе коммуникативно направленной грамматической практики. Организация ролевой игры включает в себя описание ситуации, проблемы, кейса, разделение на команды или распределение ролей, обязательное объяснение, какие грамматические структуры и лексические единицы нужно употребить в данной ситуации. За этим следует сама ролевая игра, причём предполагается, что студенты общаются свободно, без немедленного исправления ошибок, которые (ошибки), в свою очередь, фиксируются преподавателем, исправляются и анализируются с группой как итог ролевой игры. Методические средства могут включать в себя ролевые игры с проблемно ориентированными и профессионально ориентированными заданиями: Lawyer – Client interview, advising a Client, buying real Property (Realtor – Client interview). “Pass your own Bill” – Think of several ideas for new legislation, initiated by Pressure group you support. Define what kind of Bills are, public or private and explain why. Form teams, representing the House of Commons and the House of Lords. Within teams appoint MPs, Lords, Committee Members and Ministers. Role play the debate on the Bill, passing it through Parliament, try and use as many official Infinitive Constructions as possible in your cues.

Эффективным и интересным приёмом является воображаемая ситуация в отношении обучения грамматике английского языка с учетом реализации в коммуникативной ситуации. В этом случае проводится дискуссия между студентами, группами студентов, разработанная на основе проблемной, воображаемой ситуации. Главное отличие от ролевой игры – это ярко обозначенная поставленная проблема, некий конфликт между участниками сторон, их личными позициями и мнениями по данному вопросу [5].

Ролевые и деловые игры, воображаемые ситуации с коммуникативно направленными проблемными заданиями стимулируют студентов использовать средства иностранного языка, чтобы решить поставленную языковую задачу и грамматически правильно оформить речевое высказывание. Успешное решение проблемы при применении таких приёмов помогает соединить сложно закрепляемые грамматические формы в контексте, который создаётся интересными проблемными коммуникативно направленными заданиями.

П.Б. Гурвич и Ю.А. Кудряшов полагают, что эффективность обучения грамматическим явлениям с учетом реализации их в коммуникативных ситуациях определяется возможностью закрепления и переноса навыков грамматики, отработанных на речевых действиях репродуктивных заданий, в новые условия ситуаций имитируемой деятельности. Авторы считают, что развитие грамматической компетенции проходит параллельно с формированием коммуникативной, поскольку студенты воссоздают ранее усвоенные конструкции в ситуации нового контента. Для активизации формирования данных навыков преподаватель соответственно целям учебной деятельности определяет наиболее продуктивную форму работы, подбирает методы и способы, помогающие формированию разноплановых действий коммуникативного взаимодействия [6]. Правильная структура речевого высказывания, необходимые языковые конструкции и их лексическое выражение обусловлены основными грамматическими умениями и навыками. Коммуникативная компетенция означает выбор необходимых языковых средств, управляющих структурой выражения коммуникативной компетенции.

Представляется, что новые исследования в области коммуникативно ориентированного подхода к обучению грамматике современного английского языка будут ставить перед собой задачу разработки новых комплексов коммуникативных грамматических заданий для студентов, имеющих любой уровень владения языком. Особенно важным является поиск самых эффективных приёмов и методов обучения грамматике английского языка при использовании метода коммуникативной направленности.

Библиографический список

1. 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.
2. Танцура Т.А. Визуализация в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 3 (88): 297 – 299.
3. Танцура Т.А. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения. Казанский педагогический журнал. 2021; № 2 (145): 128 – 134.

4. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку: компоненты эмоционального и интеллектуального. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021; Т. 14, № 8: 2533 – 2641.
5. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
6. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. Вопросы методики преподавания иностранных языков. Тула, 1967: 22 – 45.

References

1. 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.
2. Tancura T.A. Vizualizaciya v processe formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 3 (88): 297 – 299.
3. Tancura T.A. Professional'no-orientirovannoe inoyazychnoe obuchenie: problemy i puti resheniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 2 (145): 128 – 134.
4. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2533 – 2641.
5. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
6. Gurvich P.B., Kudryashov Yu.A. Grammaticheskie umeniya, obuslovlivayuschie govorenie na inostrannom yazyke, i osnovnye linii ih razvitiya. *Voprosy metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Tula, 1967: 22 – 45.

Статья поступила в редакцию 27.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-155-157

***Bobrovnitskaya O.S.**, teacher (English), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alesja.studies@gmail.com*

FACTORS INFLUENCING THE STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH AT FINANCIAL AND ECONOMIC FACULTIES. In the article the author discusses and analyzes the main factors of students' motivation for learning English at non-linguistic faculties. Special attention is given to the importance of a practice-oriented approach to education, student-centered learning, and the adaptation of academic curriculum to modern standards and employers' requirements. One of the key factors influencing the students' motivation for learning is understanding the applicability of knowledge to their future profession. Students are grouped based on their similar academic achievement levels and depending on the majors that they have chosen. The individual characteristics of emotional intelligence and typical personal qualities of students belonging to the modern generation should be taken into account in the process of learning. Examples of class and extracurricular activities, and modern educational methods aimed to improve the motivation for learning English in non-linguistic universities are given in the article.

Key words: **practice-oriented education, students' motivation, training of graduates, teaching English at nonlinguistic faculties, factors of motivation, emotional intelligence, student-centered learning, group dynamics.**

***О.С. Бобровницкая**, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: alesja.studies@gmail.com*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье автор анализирует основные факторы, влияющие на мотивацию к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов. Отмечается важность практико-ориентированного подхода к образованию, студентоцентрированного обучения, адаптации учебных программ к современным стандартам, требованиям работодателей. Одним из ключевых факторов мотивации студентов является осознание важности получаемых знаний для будущей профессии. Также при формировании учебных групп учитывается базовый уровень подготовки обучающихся и выбранный профиль. Отдельное внимание в статье уделено особенностям эмоционального интеллекта и личностным характеристикам современного поколения студентов, влияющим на процесс обучения. Приведены примеры аудиторных и внеаудиторных заданий, а также современных методик, повышающих мотивацию студентов к изучению английского языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **практико-ориентированное обучение, качество подготовки выпускников, мотивация студентов, преподавание английского языка в неязыковом вузе, факторы мотивации, динамика работы коллектива, эмоциональный интеллект.**

Основная причина необходимости изучения английского языка студентами финансово-экономических специальностей – высокий уровень востребованности молодых специалистов со знанием английского языка среди работодателей на российском и международном рынках труда [1]. Изучение английского языка входит в обязательный учебный план Финансового университета. Безусловно, посещение лекций и семинаров, выполнение заданий преподавателей для получения аттестации, сдача зачетов и экзаменов относятся к обязанностям студентов. Но для успешного освоения профессии формального отношения к обучению недостаточно. По этой причине формирование и поддержание должной мотивации обучающихся является одной из ключевых составляющих успеха.

Одной из важнейших задач высшей школы при формировании учебных программ является обеспечение высокого уровня подготовки выпускников и гарантия получения знаний, которые будут востребованы в их будущей профессии. Для эффективного освоения учебной программы необходима не только соответствующая базовая подготовка обучающихся, но и должный уровень мотивации, делающий обучение продуктивным. Поэтому исследование мотивации всегда является неотъемлемой частью педагогической науки.

При проведении данного исследования учитывался практический опыт преподавания английского языка на факультете высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ. Также был проведен анализ влияния мотивации на успеваемость и взаимосвязи личностных характеристик студентов современного поколения и их мотивации к обучению. Для выявления основных факторов мотивации проводился опрос обучающихся, в том числе в форме мотивационных эссе.

Следует выделить наиболее частые причины недостатка мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. Это:

– собственный рациональный подход к обучению, когда студенты расставляют приоритеты, уделяя основное внимание главным для них предметам;

– формальность знаний, если очевидно отсутствие их связи с реальной практикой и профессиональной деятельностью;

– невысокий базовый уровень знаний студентов, например, отсутствие практики; нехватка необходимых навыков чтения, перевода, анализа информации, устной речи, что затрудняет освоение учебной программы и влияет на интерес к занятиям.

– развитие интернет-технологий, когда обучающиеся считают, что при необходимости они всегда могут быстро найти ответ на нужный вопрос;

– социально-психологические причины.

Анализ мотивации студентов и наиболее частых причин её недостатка – первый шаг к эффективному преодолению данной проблемы.

Основные факторы, влияющие на мотивацию студентов

Одним из важнейших факторов мотивации к обучению является **оценка**, т. е. необходимость получения аттестации по иностранному языку, сдачи зачета или экзамена. Для этого в Финансовом университете приняты критерии оценивания знаний обучающихся, разработанные Департаментом английского языка и профессиональной коммуникации. В начале каждого семестра преподавателю целесообразно предоставить студентам памятку по критериям оценивания, содержащую перечень обязательных к выполнению заданий, балл за каждое задание, сроки сдачи работ и т. д. Указанным критериям необходимо четко следовать

в течение семестра. Преподаватель обеспечивает объективную и компетентную оценку знаний, не допуская как занижения, так и завышения выставляемого балла.

Важность объективной оценки для дальнейшей мотивации к обучению очевидна. Если оценка выставлена справедливо, то она не только отражает реальный уровень профессиональной компетентности обучающихся, но и повышает их удовлетворенность проделанной работой, а значит – и мотивацию.

Другой важный фактор мотивации – **актуальность** получаемых знаний, т. е. их релевантность, важность для будущей профессиональной деятельности, соответствие целям профессионально ориентированного обучения. В современных условиях обучающимся доступно множество образовательных платформ, дистанционных курсов обучения, видеолекций и т. д. У них создается впечатление, что необходимые знания можно легко получить и вне университета (в Интернете), притом в краткие сроки. Однако качество высшего образования и учебных программ, разработанных специалистами университета, обладающими высокой профессиональной компетентностью в своей области, трудно переоценить. Далеко не каждая учебная программа и платный курс могут гарантировать должное качество предлагаемого обучения. Тем не менее очевидно, что в условиях высокой конкуренции на рынке образовательных услуг университету необходима актуальная, постоянно дополняемая учебная программа. Преподаватель может по своему усмотрению дополнить учебные курсы собственными методическими разработками; проводить разбор примеров из практики (case analysis). Например, при изучении темы *Mergers & Acquisitions of Companies* можно рассмотреть реальные примеры слияния и поглощения компаний, при разборе темы *Economic Growth* – проанализировать экономическую ситуацию в определенных странах, при отработке умения читать финансовые отчеты – рассмотреть опубликованный годовой отчет известного банка/компании и т. д.

Преподаватель, являющийся практикующим специалистом, может провести со студентами краткую беседу о возможностях применения получаемых знаний; поделиться своим профессиональным опытом. Студентов будет мотивировать тот факт, что они не просто изучают теорию, но и получают базовые знания английского языка, действительно необходимые им в профессиональной деятельности. Также очень продуктивны встречи, интервью с приглашенными экспертами.

Невозможно переоценить и важность знания иностранного языка для общего интеллектуального развития студентов, возможностей познания мира, чтения профессиональной литературы, общения с зарубежными друзьями и коллегами и т. д.

Следует отметить, что формирование практико-ориентированного подхода к обучению, адаптация учебных программ к актуальным стандартам образования, требованиям работодателей является одной из главных задач современной высшей школы. Финансовый университет проводит множество тематических мероприятий, повышающих интерес к изучению английского языка у студентов и их мотивацию: недели английского языка, конкурсы перевода; студентам предлагаются учебные дисциплины на английском языке, программы встроенного обучения в зарубежных вузах, для которых необходимо знание английского языка на уровне не ниже B2, возможность подготовки к международным экзаменам по английскому языку и многое другое. Университет сотрудничает с ведущими компаниями-работодателями и предлагает своим студентам и выпускникам множество возможностей для трудоустройства и прохождения стажировок.

Третий фактор мотивации – **соответствие сложности** программы уровню базовых знаний обучающихся, выполнимость поставленных задач. Как правило, учебные курсы Финансового университета рассчитаны на уровень A2-B1 (для первого курса бакалавриата), уровень B1-B1+ для второго и B2 для третьего. Но в случае формирования группы, где базовый уровень владения английским языком ниже ожидаемого, преподавателю следует уделить внимание формированию нужных навыков (применяя методы краткого изложения текста, поиска и анализа информации, грамматики); умению составлять деловые письма, проводить презентации и т. д.

Большое значение для мотивации студентов и продуктивности занятий имеет **мастерство и профессиональные качества преподавателя**; его грамотная речь, эрудиция, умение создать в коллективе атмосферу, в которой поощряется ответственное отношение к занятиям. В этом процессе преподаватель неязыкового вуза может столкнуться с трудностями, т. к. всегда есть доля студентов, не проявляющих интереса к предмету. Идеалом современного образования считается студентоцентрированное обучение. Предполагается, что в университет приходят самостоятельные личности, готовые целенаправленно учиться. Но в реальности часто возникает проблема недостатка мотивации у студентов (особенно на младших курсах, где обучающимся необходима адаптация к новой форме обучения в вузе, требующей более взрослого подхода и нового уровня ответственности). В процессе обучения важен учет особенностей эмоционального интеллекта преподавателя и обучающихся [3]; готовность преподавателя поддержать студентов в их стремлении повысить свой уровень знаний; объяснить непонятные моменты, помочь исправить ошибки, понять возникающие трудности и т. д.

Не секрет, что изучение иностранного языка для достаточно высокого уровня владения им – долгий и непростой процесс, требующий терпения и усидчивости. Для преподавателя важно и владение **методиками** обучения иностранным языкам, позволяющими создавать и поддерживать мотивацию студентов. В этих целях преподаватели вузов могут обращаться к опыту зарубежных коллег, а также проходить международные программы профессиональной подготовки.

И, наконец, пятый (и один из самых важных) уровень – умение преподавателей заинтересовать учащихся; создать **вовлеченность** в творческий и осмысленный процесс обучения, который позволит повысить уровень их знаний и проявить способности.

Примеры заданий, повышающих учебную мотивацию студентов

Студенты хорошо воспринимают и с готовностью выполняют задания, которые стимулируют их интеллектуальную деятельность, побуждают проводить самостоятельные исследования, выражать свою точку зрения и позицию. Результат более продуктивен и ценится самими студентами выше, чем пассивное заучивание новых правил или прослушивание объяснений преподавателя. К таким заданиям относятся:

– **презентации по заданным темам**. Демонстрируя презентацию, студенты учатся объяснять и преподносить изученный материал слушателям, отрабатывают навыки устной речи и выступления перед аудиторией. Подготовка презентации позволяет им более глубоко изучить темы, разбираемые в семестре. Также выступающие могут подготовить вопросы слушателям для обсуждения презентации;

– **коммуникативные задания** для работы в парах и взаимодействия в студенческой группе: составление диалогов (или пересказ диалогов из учебника), интервью, ролевые игры, дебаты, обсуждения прочитанных текстов и статей. Подобные задания побуждают студентов формулировать собственное мнение и позицию; стимулируют обмен мнениями в коллективе, и это всегда находит отклик, т. к. им нравится быть услышанными. В процессе коммуникации обучающиеся отрабатывают навыки устной речи, активную лексику и грамматику; учатся слушать и понимать друг друга, проявлять уважение к мнению однокурсников;

– задания, направленные на **расширение словарного запаса** и **отработку лексики**: карточки для запоминания новых слов, подбор синонимов, толкований слов на английском языке (для их поиска целесообразно использовать англо-английские словари). В группах с более высоким уровнем владения английским языком может проводиться совместная работа над глоссарием для запоминания изучаемых лексических единиц и терминов [4];

– просмотр кратких **видеолекций, интервью** (например, с представителями предприятий, известных компаний) на английском языке;

– методы **проблемного обучения**, когда студентам необходимо найти способ решения проблемной ситуации;

– интерактивные задания (особенно эффективны при дистанционном обучении);

– методы **микрообучения** (microlearning), когда в каждом семинаре студенты могут в течение 5–10 минут выучить несколько новых слов или фраз, новое грамматическое правило или конструкцию и т. д.;

– виды заданий, в которых студентам предлагается проверить и оценить работу друг друга (до проверки преподавателем), например, при написании словарного диктанта-перевода студенты могут сверить свои работы с разрешения преподавателя;

– **мотивационные эссе**. Для повышения мотивации обучающихся преподаватель может предложить им написать эссе. Например, в I семестре 2021/22 учебного года студентам II курса направления “Менеджмент” были предложены следующие темы: 1. What is your major at the University? How do you expect to put your knowledge into practice after graduation? 2. What does success in life mean to you and how can it be achieved? 3. What do you care about in life? (Your interests, career objectives etc.) 4. Do you think of starting your own business? What would you start from?

Постановка учебных целей в начале семестра способствует их более успешному достижению; преподаватель, в свою очередь, может лучше понять мотивацию обучающихся и учитывать её при работе с учебной программой. Кроме того, данная методика может полноценно заменить опрос для выявления мотивации студентов;

– **возможность выступить в роли преподавателя**, когда сильные студенты могут объяснить новый материал остальным членам группы.

Как было отмечено ранее, студенты с энтузиазмом выполняют любые виды заданий, если они понимают их практическую пользу. Например, студенты более ответственно подходят к заданиям на составление деловых писем, зная о важности владения письменным английским языком. От того, насколько грамотно составлено письмо, в будущем будет зависеть успех переговоров с деловыми партнерами и работодателями, заключение сделок; повысится вероятность трудоустройства в желаемой сфере.

Также преподаватель всегда учитывает **динамику работы коллектива**, характер взаимоотношений в студенческой группе, потребность студентов в сотрудничестве, совместном творчестве. Для успешной работы важно поощрять взаимодействие коллектива; умение выделить лидеров.

Важно и **многообразие видов деятельности,** т. е., например, выполнение разных видов заданий в течение одного семинара. Кроме того, при разработке учебных курсов следует учитывать **возрастание сложности заданий**, что является необходимым условием прогресса обучающихся.

Таким образом, формирование и поддержание мотивации к изучению английского языка у студентов является одной из важнейших задач высшей школы. Успешность освоения учебной программы и уровень профессиональной подготовки выпускников вуза непосредственно зависят от должной мотивации к обучению. Исследование мотивации студентов и наиболее распространенных причин её недостатка – залог эффективности программ высшего образования и формирования высокого уровня профессиональной компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. Киселёва Н.И. Передовая архитектура и технологии обучения: пространство возможностей и ограничений. *Архитектура цифровой трансформации иноязычного образования в оптике когнитивных технологий профессионального обучения английскому языку в неязыковом вузе*. Москва, 2022.
2. 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.
3. Мельничук М.В., Васьбиева Д.Г. Определение взаимосвязи критериев эффективности обучения иностранному языку студентов в вузе и их эмоционального интеллекта. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 8: 2633 – 2641.
4. Бобровницкая О.С. Совместная работа над глоссарием как способ овладения профессионально ориентированной лексикой студентами финансово-экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 186 – 189.
5. Гагарина С.Н., Садовникова А.С. Мотивация студентов к обучению в вузе. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; Т. 5-1 (56): 186 – 190.

References

1. Kiseleva N.I. Peredovaya arhitektura i tehnologii obucheniya: prostranstvo vozmozhnostej i ogranichenij. *Arhitektura cifrovoj transformacii inoyazychnogo obrazovaniya v optike kognitivnyh tehnologij professional'nogo obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze*. Moskva, 2022.
2. 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.
3. Mel'nichuk M.V., Vas'bieva D.G. Opredelenie vzaimosvyazi kriteriev `effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov v vuze i ih `emocional'nogo intellekta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2633 – 2641.
4. Bobrovnickaya O.S. Sovmestnaya rabota nad glossariem kak sposob ovladeniya professional'no orientirovannoj leksikoj studentami finansovo-`ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 186 – 189.
5. Gagarina S.N., Sadovnikova A.S. Motivaciya studentov k obucheniyu v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2021; T. 5-1 (56): 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 26.05.22

УДК 37 (1174) DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-157-159

Wang Keling, *senior teacher, Department of Piano, Jiangsu Second Pedagogical Institute, China, Jiangsu Province; postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: 366913044@qq.com*

FORMATION OF AESTHETIC TASTE OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE IN THE CLASSES OF INSTRUMENTALISTS. The article reveals a problem of development of the aesthetic taste of students at the initial stage in the classes of instrumentalists. The relevance of the research is stated. Its object, subject, purpose and tasks are concretized. It is proved that the effectiveness of the formation of aesthetic taste largely determines on one's relation to perception, visual-figurative thinking, sensory experience, empathy, value orientations. The pedagogical conditions for the productive use of pedagogical demonstration in the classes of beginner instrumentalists are determined. The following effective methods for the formation of aesthetic taste in classes of instrumentalists at the initial stage of education are revealed: pedagogical demonstration, synthesis of arts, programming, game component, which determine the functioning of the visual-figurative dominant, accessibility and strength of knowledge assimilation. Finally, conclusions and recommendations are made.

Key words: **aesthetic taste, student instrumentalists, initial stage of education, formation, classes.**

Ван Кэлин*, ст. преп., Цзянсуский второй педагогический институт, г. Нанкин; аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: 366913044@qq.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

В статье раскрывается проблема формирования эстетического вкуса обучающихся на начальном этапе в классах инструменталистов. Излагается актуальность исследования. Конкретизируются его объект, предмет цель и задачи. Доказывается, что эффективность формирования эстетического вкуса во многом определяет его детерминантность по отношению к восприятию, наглядно-образному мышлению, чувственному опыту, сопереживанию, ценностным ориентирам. Определяются педагогические условия продуктивного применения педагогического показа в классах начинающих инструменталистов. Выявляются следующие действенные методы формирования эстетического вкуса в классах инструменталистов на начальном этапе обучения: педагогический показ, синтез искусств, программность, игровой компонент, которые обусловливают функционирование наглядно-образной доминанты, доступность и прочность усвоения знаний. В заключение делаются выводы и даются рекомендации.

Ключевые слова: **эстетический вкус**, **обучающиеся инструменталисты**, **начальный этап обучения**, **формирование, классы**.

Воспитание эстетического вкуса в русле музыкально-образовательного процесса остается ключевой задачей в классах инструменталистов, требующей своего разрешения. Эстетический вкус тесно связан с эстетическими интересами, способностями, ценностными ориентирами, творческим отношением, мировоззрением в целом. Он является определяющим в выборе средств художественной выразительности, оценке музыкально-образного содержания сочинений, осмыслении стиля композитора, эпохи создания произведений искусства. Эстетический вкус во многом детерминирует активность мотивационного поля, взаимодействует с ассоциативным мышлением, психофизиологической природой детей, что является важным фактором, обеспечивающим успешность процесса обучения в классах инструменталистов на начальном этапе. Вместе с тем в настоящее время эклектика и стремление к легковесному, примитивному «разъедают» эстетическое сознание начинающих исполнителей. Авторитарная педагогика «делай как я» со стороны учителей и родителей не добавляет оптимизма. Неподготовленный начальный этап обучения, на котором не учитываются» индивидуальные и возрастные психологические, физиологические, художественно-творческие и социально-культурные особенности начинающих исполнителей, обрекает музыкально-образовательный процесс на неудачу. Поэтому сегодня становится актуальным теоретическое осмысление эстетического воспитания, поиск оптимальных технологий, позволяющих успешно осуществлять процесс формирования эстетического вкуса обучающихся на начальном этапе в классах инструменталистов.

Объект исследования: эстетико-воспитательный процесс в классах инструменталистов системы начального музыкального образования.

Предмет исследования: формирование эстетического вкуса обучающихся инструменталистов на начальном этапе.

Цель исследования: теоретико-методическое обоснование формирования эстетического вкуса обучающихся на начальном этапе в классах инструменталистов.

Задачи исследования:

1. Анализ современной исполнительской практики детей в классах инструменталистов.
2. Поиск педагогических условий, определяющих эффективность формирования эстетического вкуса обучающихся на начальном этапе в классах инструменталистов.

3. Определение методических подходов, обеспечивающих формирование эстетического вкуса обучающихся-инструменталистов на начальном этапе.

Начиняющим исполнителям крайне важно научиться правильно делать «первые шаги»: смотреть и видеть; слушать и слышать; пробовать мыслить и понимать; погружаться и ориентироваться в пространственно-временных координатах; выбирать и основываться на высоких ценностных ориентирах; воспринимать и сопереживать; чувствовать и познавать; познавать и оценивать.

Начальный этап обучения инструменталистов – в достаточной степени опасный и сложный как для педагогов, так и для их подопечных. Дети младшего школьного возраста часто воспринимают информацию, в том числе художественно-образное содержание музыкальных произведений, в искаженном, гипертрофированном виде. При этом непонятное становится недоступным, а недоступное, в свою очередь, – неинтересным. По такому пути часто происходит отторжение детей от художественно-ценностных начал. Их эстетическое сознание «отталкивает» художественно наполненное или воспринимает его в примитивной, «облегченной» форме. Значимость разрешения подобной проблемной ситуации трудно переоценить. Неслучайно И.П. Лукшин замечал: «Эстетический вкус служит одной из основ формирования эстетического и художественного восприятия. В то же время только благодаря эстетическому восприятию возможно развитие эстетического вкуса» [1, с. 39]. Не только глубина художественно-образного содержания может «пугать» эстетическое сознание ребенка, его может «приводить в стопор» сложность самого процесса восприятия.

Так кто же виноват, когда ребенок отворачивается, выражая нежелание слушать предлагаемое по программе музыкальное произведение? Почему дети боятся без подготовки воспринимать незнакомые сочинения? Стоит ли включать не до конца понятный музыкальный материал в репертуарные программы начинающих инструменталистов? Перечисленные вопросы ждут своего решения.

Разбушевавшаяся пандемия, охватившая многие страны и континенты, включая Россию и Китай, не пощадила и подрастающее поколение. «Сенсорная атрофия», всевозможные фобии, торможение чувственного и мысленного восприятия, тактильно-моторная деструкция детей в значительной степени усугубили проблему их художественного восприятия в классах инструменталистов на начальном этапе.

Доминантность наглядно-образного мышления как бы подсказывает путь к сердцу ребенка, определяет средства доставки знания в эстетическое сознание начинающих исполнителей-инструменталистов. Игровой компонент, взаимодействие музыки со словом, различными видами искусства (живопись, графика, элементы, театрализации, хореографии, поэзия), программность музыкальных сочинений могут в значительной степени обеспечить успешное применение дидактических принципов: наглядность, доступность, прочность усвоения знаний. В данном случае уместно вспомнить классическую педагогическую формулу: чувствовать – мыслить – действовать – мыслить – чувствовать, которая на начальном этапе обучения может наполняться конкретным содержанием с учетом индивидуально-творческой природы отдельно взятого подопечного.

О многогранности художественно-образного содержания сочинений справедливо замечала В.Н. Холопова, которая обращала внимание на значимость всей модальной структуры музыкального искусства и необходимость принимать во внимание этот факт в работе с детьми в музыкальных школах. В частности, она подчеркивала: «Но следует считать, что нотный текст не фиксирует в себе всей выразительно-смысловой стороны музыки так, как она ощущалась самим композитором. Поэтому параллельно с нотной записью сочинения все время живут слуховые представления о его звучании, передаваемые из поколения в поколение музыкантами-исполнителями.

На протяжении многих веков всегда существовала связь музыки со словом: в песнях, романсах, операх, кантатах, ораториях, в инструментальных сочинениях со словесной программой или названием.

Но смысл музыки, ни в коем случае не может сводиться к его смысловым объяснениям. О главном, что необходимо музыке, она говорит своим собственным языком – звучанием мелодий, ритмов, гармоний, тембров» [2, с. 7–8].

О детерминантности эстетического вкуса, восприятия, музыкального мышления говорили многие маститые ученые: М.Г. Арановский, О.А. Блок, Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, А.Н. Сохор, К.В. Тарасова, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин, а также ряд молодых исследователей. О.А. Блок высказывался о том, что эстетический вкус связан с глубиной эстетического восприятия, эмпатией, осмыслением и дифференцированной оценкой явлений и объектов искусства, культуры, окружающего мира в целом. Эстетический вкус характеризуется избирательностью и базируется на широком спектре эстетических эмоций, интеллекта, знания и умения видеть не только прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, гармоничное и дисгармоничное. Он во многом олицетворяет способность воспринимать общее и детализированное, типологическое и специфическое, распространенное и эксклюзивное. Эстетический вкус всегда включает в себя оценку, которая основывается на ценностных ориентирах» [3, с. 18].

В частности, Н.Ф. Лазарева отмечала: «В программах общего музыкального развития отсутствует системный подход в области формирования музыкально-образного мышления и реализации современных средств и технологий в сфере младшего школьного музыкального образования. Понимание, интерпретация и оценка звучащей музыки, эстетический вкус в целом предполагают оперирование образами, возникающими в процессе восприятия, что указывает на образную природу музыкального мышления» [4, с. 3, 5].

Постепенное, системное расширение информационного поля, формирование ценностных ориентиров, укрепление базы знаний, обогащение опыта восприятия детей – важные педагогические условия, обеспечивающие успешность начального этапа обучения в классах инструменталистов.

Одним из действенных методов обучения начинающих обучающихся-инструменталистов является педагогический показ. Его значимость трудно переоценить. С одной стороны, он олицетворяет принцип наглядности, с другой – может заключать в себе предмет мотивации, нового знания, творческой активности. Педагогический показ предусматривает словесно-объяснительную часть, а также поисково-творческий компонент, базирующийся на диалоговой основе. При этом использование формы обучения «урок-дуэт», например, в классах фортепиано, баяна, скрипки, гитары видится как наиболее оптимальное, перспективное.

Вместе с тем педагогический показ бывает навязчивым, «довлеющим» над эстетическим сознанием ребенка, лишающим его права выбора, осмысления, поиска, жажды открытия и т. п. Подобная педагогическая политика может спровоцировать рождение нитевидных решений, когда неосознанные, необдуманные исполнительские действия-движения учеников превращаются в «правило», которое затем повсеместно применяется в «похожих» музыкально-содержательных условиях. При этом трафаретным становится, например, legato и staccato, mf и mp. Такой вариант событий может развиваться по худшему сценарию, когда авторитарная педагогика полностью «съедает» голос, мнение, мысль, любую активность начинающего исполнителя, лишая его возможности самопроявления и самореализации, самопознания и самосознания, в конечном счете, быть искренним. Худший итог в данном случае – рождение «проторительных концепций» (термин О.Ф. Шульпякова), которые являют собой плод однобокой, субъект-объектной авторитарной педагогики, в которой нет места субъект-субъектным отношениям, волеизъявлению подопечных.

Я.В. Флиер подчеркивал, говоря об К.Н. Игумнове, очарованный его педагогическим мастерством: «Наиболее характерным в его педагогике было то, что он, досконально изучая с учеником то или иное произведение, никогда не навязывал молодому пианисту единственно возможного решения» [5, с. 260].

Педагогический показ должен отвечать определенным требованиям, которые могут определять эффективность обучения инструменталистов на начальном этапе: корреляция с исполнительскими, индивидуально-творческими возможностями исполнителей; целостный или детализированный характер показа музыкального материала, отвечающий целям и задачам обучения; акцент внимания на движении музыкальной мысли в рамках фразировки, интонирования, динамического развертывания; демонстрация различного темпового обеспечения, позволяющая раскрывать ту или иную грань художественно-образного содержания сочинений; вариативный подход, обеспечивающий разнообразное использование выразительных средств, включая исполнительские приемы, штрихи, артикуляцию, виды туше; игра в оптимальных аппликатурных режимах; детализированный показ звукообразования, звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука; обеспечение возможности пробовать, осмыслять, представлять, а также искать, находить и «не сдаваться» трудностям; создание мотивационного поля, атмосферы творческой активности, положительных эмоций.

Неслучайно Л.Е. Слуцкая указывала: «Очень важно, чтобы неизбежный профессиональный тренинг, работа над преодолением технических трудностей, отработкой ремесленных навыков, без чего невозможно стать настоящим профессионалом, не убила в человеке любви к музыке, чтобы всю его жизнь с ним оставалось ощущение, что играть «приятно», радостно, желанно» [6, с. 58–59].

Атмосфера доверия, толерантность, творческое взаимодействие, наставничество, «союз молодости и зрелости», благоприятный морально-психологический климат – то, что может определять перспективность формирования эстетического вкуса «маленьких» исполнителей-инструменталистов на начальном этапе обучения.

Особое внимание в данный период обучения инструменталистов необходимо уделять сенсорно-тактильным и моторно-двигательным аспектам исполнительства. Хорошая ориентация на клавиатурах, грифе, а также независимые, скоординированные, целенаправленные, художественно оправданные, рациональные и выразительные исполнительские действия-движения – важные слагаемые, определяющие успех начинающего исполнителя. Неслучайно, придавая большое значение технологической стороне исполнения, О.Ф. Шульпяков подчеркивал мысль о целесообразности психомоторного единства как залоге осмысленной, управляемой и выразительной игры [7]. При этом самоконтроль на слуховом и двигательном уровнях представляет для начинающего исполнителя-инструменталиста не только нечто желаемое, но и необходимое условие стабильного художественно-творческого исполнения, базирующегося на развивающемся эстетическом вкусе.

На основе изложенного выше следует сделать заключение. Формирование эстетического вкуса обучающихся на начальном этапе в классах инструменталистов представляет актуальную проблему, требующую своего разрешения. «Маленьким» исполнителям важно научиться смотреть и видеть; слушать и слышать; пробовать мыслить и понимать; погружаться и ориентироваться в пространственно-временных координатах; выбирать и основываться на высоких ценност-

ных ориентирах; воспринимать и сопереживать; чувствовать и познавать; познавать и оценивать. Эффективность формирования эстетического вкуса во многом определяет его детерминантность по отношению к восприятию, наглядно-образному мышлению, чувственному опыту, сопереживанию, ценностным ориентирам. Действенными методами формирования эстетического вкуса в классах инструменталистов на начальном этапе обучения являются: педагогический показ, синтез искусств, программность, игровой компонент, которые обусловливают функционирование наглядно-образной доминанты, доступность и прочность усвоения знаний. Педагогический показ должен отвечать нижеперечисленным требованиям: корреляция с исполнительскими, индивидуально-творческими возможностями исполнителей; целостный или детализированный характер показа музыкального материала; акцент внимания на движении музыкальной мысли в рамках фразировки, интонирования, динамического развертывания; демонстрация различного темпового обеспечения, позволяющая раскрывать ту или иную грань художественно-образного содержания сочинений; вариативный подход, обеспечивающий разнообразное использование выразительных средств, включая исполнительские приемы, штрихи, артикуляцию, виды туше; игра в оптимальных аппликатурных режимах; детализированный показ звукообразования, звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука; обеспечение возможности пробовать, осмыслять, представлять, а также искать, находить и «не сдаваться» трудностям; создание мотивационного поля, атмосферы творческой активности, положительных эмоций. Особое внимание на начальном этапе обучения инструменталистов необходимо уделять сенсорно-тактильным и моторно-двигательным аспектам, которые обеспечивают грамотное исполнение и стилистически точное отношение к нему, что обусловливает наличие адекватного эстетического вкуса. Формирование эстетического вкуса являет собой перспективу дальнейших исследований, призванных расширить ресурс современной педагогики музыкально-инструментального исполнительства.

Библиографический список

1. Лукшин И.П. Социальная типология эстетического вкуса. *Восприятие музыки*. Москва: Музыка, 1980: 38 – 53.
2. Холопова В.Н. *Музыкальное содержание*: учебник для детских музыкальных школ. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018: 24 – 46.
3. Блок О.А. К вопросу о формировании эстетического вкуса обучающихся музыкантов в классах инструменталистов. *Музыка и время*. 2020; Выпуск 9: 16 – 21.
4. Лазарева Н.Ф. *Развитие музыкально-образного мышления детей младшего школьного возраста в контексте освоения ими пространственно-временных координат*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2022.
5. Флиер Я.В. *Статьи. Воспоминания. Интервью*. Москва: Советский композитор, 1983.
6. Слуцкая Л.Е. *Педагог-музыкант в отечественной системе профессионального музыкального образования: история и современность*: монография. Москва: МГК им. Чайковского, 2010.
7. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.

References

1. Lukshin I.P. Social'naya tipologiya `esteticheskogo vkusa. *Vospriyatie muzyki*. Moskva: Muzyka, 1980: 38 – 53.
2. Holopova V.N. *Muzykal'noe soderzhanie*: uchebnik dlya detskih muzykal'nyh shkol. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2018: 24 – 46.
3. Blok O.A. K voprosu o formirovanii `esteticheskogo vkusa obuchayuschihsya muzykantov v klassah instrumentalistov. *Muzyka i vremya*. 2020; Vypusk 9: 16 – 21.
4. Lazareva N.F. *Razvitie muzykal'no-obraznogo myshleniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta v kontekste osvoeniya imi prostranstvenno-vremennyh koordinat*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2022.
5. Flier Ya.V. *Stat'i. Vospominaniya. Interv'yu*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1983.
6. Sluckaya L.E. *Pedagog-muzykant v otechestvennoj sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva: MGK im. Chajkovskogo, 2010.
7. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 37.022 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-159-161

Kotlyarova T.A., *Cand. of Cultural Studies, Professor, Head of Department of Folk Choral Singing, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kotlfolk@narod.ru*

Vasilenko A.V., *senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: aleksandrvasilenko1986@mail.ru*

METHODS OF WORKING WITH *A' CAPPELLA* SCORES IN AN EDUCATIONAL AND CREATIVE TEAM. The article deals with topical issues related to folk singing education, which is currently undergoing significant changes at the level of searching for new techniques and methods of teaching and mastering professional competencies. One of the most important tasks in the educational process is mastering the skill of singing a' cappella, which is also crucial in singing with accompaniment. Mastering the skill of a' cappella in a folk singing group contributes to the development of the basics of correct intonation, the formation of a sense of harmony, the skills of artistic (expressive) intonation, without which the professional activity of a specialist in the field of folk singing is unthinkable. The main attention in the article is devoted to the study of the methodology of learning a' cappella scores in an educational and creative team. The main teaching techniques are identified and described, and attention is focused on the development of new approaches and techniques for the introduction of style scores into the educational process.

Key words: **musical art, musical education, folk singing education, methods of work, a' cappella.**

Т.А. Котлярова, *канд. культурологии, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: kotlfolk@narod.ru*

А.В. Василенко, *ст. преп., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: aleksandrvasilenko1986@mail.ru*

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПАРТИТУРАМИ A'CAPPELLA В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с народно-певческим образованием, которое в настоящее время переживает значительные изменения на уровне поиска новых приемов и методов обучения и овладения профессиональными компетенциями. Одной из наиболее важных задач в образовательном процессе является овладение навыком пения a'cappella, который является определяющим также и в пении с сопровождением. Овладение навыком a'cappella в народно-певческом коллективе способствует выработке основ правильного интонирования, формирования ладового чувства, навыков художественного (выразительного) интонирования, без которого немыслима профессиональная деятельность специалиста в сфере народно-певческого искусства. Основное внимание в статье отводится изучению вопроса методики разучивания партитур a'cappella в учебно-творческом коллективе. Выявляются и описываются основные приемы обучения, и акцентируется внимание на разработке новых подходов и методик по внедрению стилевых партитур в учебный процесс.

Ключевые слова: **музыкальное искусство, музыкальное образование, народно-певческое образование, методика работы, a'cappella.**

В настоящее время одним из самых влиятельных процессов в мировой общественности является процесс глобализации, затронувший все сферы общественной жизни, включая экономику, политику, идеологию и культуру. Как следствие процесса глобализации – утрата духовных целостностей, единства нации, потеря национальной идентичности, накопленной народом в процессе исторического развития. Музыкальное образование и воспитание здесь являются приоритетным направлением, которое отвечает за распространение наиболее значимых артефактов, передаваемых из поколения в поколение. Хоровое творчество исторически сложилось как проявление глубинных истоков народного быта и традиции. Обучение ансамблевому исполнению произведений являлось неотъемлемой частью традиционного воспитания. В свете последних указов президента РФ и Правительства возрождению и сохранению традиционной культу-

ры и нематериального культурного наследия отводится значительное место как в учреждениях образования, так и культуры. Последние десятилетия отмечены бурным ростом интереса к традиционному исполнительству, появляется большое количество детских, молодежных фольклорных коллективов. Эти процессы требуют от ученых и практиков разработки новых методик обучения, построенных на стилевых партитурах. Особое место в разработке методики отводится произведениям a'capella с обязательным изучением регионального компонента. Внимание к местным традициям, исполнительским особенностям на современном этапе становится основным направлением деятельности как педагогов учебных заведений, так и хормейстеров творческих коллективов разной ведомственной принадлежности. Все эти процессы делают актуальным изучение данной темы.

Вопросы описания методики работы с народно-певческим коллективом не новы. Первые работы появились еще в 70-е годы 20 века, авторами которых являются признанные педагоги, такие как Н.В. Калугина («Методика работы с русским народным хором», 1977 г.), Л.В. Шамина («Работа с самодеятельным хоровым коллективом»,1983 г.; «Школа русского народного пения», 1997 г.). Однако необходимо отметить, что на современном этапе развития народно-певческого образования назрела проблема переработки существующих методик и создание принципиального нового подхода к работе с этнографическими партитурами. К анализу привлекается практический опыт современных педагогов-хормейстеров ведущих вузов нашей страны, таких как В.А. Царегородцев, В.В. Бакке, В.М. Щуров, Г.Я. Сысоева, Д.В. Морозов и многих других. К числу первых попыток описания новой методики отнесем научные публикации В.М. Щурова «О роли фольклора в воспитании хормейстера-народника», Г.Я. Сысоевой «Этнокультурная среда в системе фольклористического образования», Д.В. Морозов «Современный народный хор как модель «поющего села»», Т.А. Котлярова «Освоение западнорусской певческой традиции в учебном творческом коллективе».

Несмотря на появляющиеся публикации, отметим, что работ, посвященных изучению практического опыта и методики работы по освоению партитур a'cappella в конкретном учебном коллективе, недостаточно. Таким образом, цель данной статьи видится в описании методики работы в учебном народно-певческом коллективе КемГИК. Эта работа представляет определенную сложность из-за описанных выше проблем. Для реализации поставленной цели необходимо решение ряда задач, таких как написание рабочей версии методики, основанной на опыте изучения стилевых партитур, выявления основных проблемных вопросов, связанных с разработкой новых подходов к освоению песенного материала.

Теоретическая и практическая значимость заключается в изучении методов и приемов работы с партитурами a`cappella в народно-певческом коллективе в конкретном учебном коллективе Кемеровского государственного института культуры. К анализу привлекаются работы по предмету «Хоровой класс» и «Практическое руководство хоровым коллективом КемГИК».

Для решения поставленной цели и задач необходимо описать историю становления и развития жанра a`cappella, который приходится на первую половину XX века. Как известно, традиционное исполнительство развивалось в устной форме бытования и исполнялось преимущественно без сопровождения. Инструментальное сопровождение использовалось только для конкретных жанров, таких как плясовые, некоторые хороводные и вечерочные песни. К 19 веку с проникновением жанра городской песни с сопровождением исполняются романсы, частушки, страдания и другие жанры. Параллельно с традиционным исполнительством развивается профессиональная школа в лоне церкви. Так, во второй половине XV в. и в XVI в. появляются первые профессиональные хоры (хор певчих дьяков, хор патриарших певчих), в деятельности которых появляется светская музыка. К XVIII веку происходит полное разделение музыкальной культуры на религиозную и светскую. Профессиональные хоры исполняли авторские произведения и обработки для хора. В развитие жанра обработки большой вклад внесли отечественные фольклористы и собирателями фольклора, такими как Е. Линева, А. Листопадов, М. Пятницкий, Н. Лопатин, В. Прокунин, Н. Пальчиков, Ю. Мельгунов и др. XX век исследователи характеризуют как расцвет изучения и собирания традиционного народного искусства. Так подготавливался «... переход от частной инициативы в собирании народных песен к организации записи народного творчества на базе научных объединений» [1]. Выходят в свет первые работы, в которых расшифровки этнографических материалов снабжены комментариями и анализом собранных первоисточников, что повлияло на создание обработок для хора a`cappella.

Следующий этап в развитии обработки a`cappella относится к советскому периоду, характеризующемуся расцветом массовой песни и созданием государственных академических народных хоров и сети учреждений клубного типа, в которых функционируют самодеятельные хоровые коллективы. Создание большого количества таких коллективов побудило композиторов и руководителей хоров к написанию обработок народных песен. Ориентация на художественную самодеятельность характеризует уровень обработки a`cappella и требует от авторов простоты вокально-хорового изложения.

Своеобразным толчком в развитии этого жанра стала Великая Отечественная война. Потребность русского человека в лирической песне подвигла многих советских композиторов на создание произведений на основе народных традиций. Это такие композиторы, как Е. Голубев, Н. Иванов-Радкевич, А.Г. Новиков, Н. Речменский, С. Евсеев, А. Михайлов, В. Шебалин, Д. Шостакович, А. Кокосов, О. Коловский, И. Полтавцева и многие другие.

60–70-е годы XX века можно охарактеризовать как период экспериментов в создании обработок, затрагивающих жанровую сферу традиционного. Большое количество профессиональных и самодеятельных хоровых коллективов требовало увеличения специалистов-педагогов и руководителей народно-певческих коллективов. Толчком для развития народно-певческого направления явилось открытие направлений (специализаций) в основных вузах страны. Изначально методика работы с партитурами строилась на уже отработанных принципах классической школы. Такая ситуация сохранялась до конца 20 века. Сегодня мы говорим о создании новой методики, отвечающей нормам современного видения традиционного искусства [2]. Опишем методологию данного процесса в Кемеровском государственном институте культуры. Работа с таким материалом представляет сложность как для руководителя коллектива, так и для участников.

Это связано с рядом проблем, требующих решения. К ним отнесем:

1) недостаточный уровень музыкально-теоретической подготовки студентов (абитуриентов);

2) сложность освоения партитуры с точки зрения сохранения стилевых особенностей.

В соответствии с учебным планом изучение песенного материала подчиняется пространственно-временному делению региональных традиций и предполагает освоение стилистических особенностей партитур на региональном, локальном и узколокальном уровнях. Приступая к разбору партитуры, нужно понимать, что незнание жанровой или региональной принадлежности приводит к бессмысленной работе, а также «искажению» материала. По мнению фольклористки К.А. Мехнецовой, «именно установка на подлинность, придающая местное своеобразие произведениям фольклора, может противостоять всеобщей унификации, все еще господствующей в системе самодеятельных и профессиональных «народных хоров», из которых лишь единицы оказываются способны к сценическому «возвышению» народной песни и хореографии…» [3].

Работа с хоровыми и ансамблевыми партитурами a`cappella является одним из приоритетных направлений деятельности кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры. Изучение студентами кафедры различных стилевых партитур кардинально расширяет круг умений, навыков и расширяет границы используемого репертуара. Итак, изучение партитур a'cappella – специальный навык, входящий в основу содержания обучения по направлению «Искусство народного пения». Овладение данным навыком решает ряд учебных задач: воспитание слуха и развитие тембровых, динамических и звуковысотных представлений. Опишем этапы работы. Первый этап – это подбор репертуара, отвечающего педагогическим требованиям: индивидуальный подход от простого к сложному, принцип доступности. На начальном этапе следует использовать несложные интонационно и ритмически партитуры с устойчивой ладовой организацией, удобной тесситурой. Методические приемы, помогающие формированию навыка в работе над пением a'cappella в народно-певческом коллективе:

– исполнение мелодической линии на нейтральный слог. Основная задача используемого метода – усвоение мелодии, концентрация и запоминание звуковысотных особенностей партии;

– дублирование партии на музыкальном инструменте (одновременно с исполнителем или с функциональной поддержкой (T-S-D)). Такой прием дает инструментальную поддержку, но при этом не лишает исполнителя самостоятельности и чистоты интонирования партии;

– исполнение с инструментом в терцовый интервал, или с игрой 2-го голоса на инструменте, данный прием несколько схож с предыдущим, но несколько сложнее в исполнении.

Важной особенностью является метод подготовленной импровизации, при котором изначально разучивается вариант напева, а затем по одному или по два добавляются (припеваются») сходные по тембру и по функциям голоса. Идеалом для этого метода является сохранение мелодико-фактурного типа партитуры и диалектных особенностей изучаемой местной традиции [4]. При разучивании таких партитур на первоначальном этапе необходимо прослушивание первоисточника и максимально точное «копирование» его. Немаловажную роль играет сохранение сценического костюма с соблюдением стилистических особенностей. Таким образом, освоение узколокальной специфики позволяет освоить музыкальную, исполнительскую лексику традиции.

Кроме сказанного выше, необходимо отметить индивидуальный подход к репертуару фольклорного ансамбля и хора. До последнего времени в кругу практиков народно-певческого направления считалось исполнение стилевых партитур в хоре невозможным. Хор исполнял авторскую музыку и обработки народных песен в так называемой «академической» манере. Достижением современной практики можно считать стремление педагогов освоить диалектное пение в учебных хоровых коллективах. Аранжировка и обработка народных песен на современном этапе также переживает реформирование, все больше появляется партитур в стилевой обработке. В этом направлении работали В. Бакке, В.А. Царегородцев, А. Федоськин, Д. Морозов. Так, в КемГИК благодаря тесному сотрудничеству с ведущими педагогами такая работа ведется и, наш взгляд, имеет уже ряд положительных моментов. Сводный хор «Оберег» и ансамбль народной музыки «Любава», участвуя в фольклорных фестивалях и конкурсах, отмечены дипломами лауреатов. В учебный процесс кафедры народного хорового пения включено большое количество обработок Владимира Андреевича Ца-

регородцева. В репертуаре ансамбля целый пласт духовных стихов и авторской музыки этого направления: «Как шел человек по дороженьке», «Багородице» на стихи Ю.В. Ждановой, «Спасителю» на стихи А.С. Пушкина и др.; южнорусские стилевые партитуры и романсы, обработанные В.А. Царегородцевым, «Неспокойный шельма-комарёк», «Заиграю, сам заплачу», «Никто меня не пожалеет». Необходимо отметить, что автор обработок, зная ладово-гармонические и диалектные особенности партитур, смог сохранить их этнографическое своеобразие. Особо отметим сложность изучения диалектных особенностей языка. Как отмечает Л.В. Шамина, «именно система диалектов способна выявить стилевое единообразие, проявляющееся в песенных жанрах. А жанр, в свою очередь, формирует исполнительскую манеру» [5, с. 28]. Обработки написаны в удобной для народно-певческого коллектива тесситуре, каждая партия выстроена логично, без больших скачков, удобная фразировка. Много партитур исполняют наши учебно-творческие коллективы, аранжированные, обработанные Ю.Л. Колесником, В.В. Бакке. Однако отметим, что, работая с этнографическими партитурами или стилевыми обработками, перед нами возникает ряд трудностей, заключающихся в синтезе традиционных исполнительских приемов и определенных канонов исполнения произведений.

Для сценического воплощения произведений a'cappella немаловажную роль играет использование элементов традиционной хореографии, которая не мешала бы исполнителю, а помогала и дополняла создание художественного образа произведения.

Таким образом, говоря о современных подходах и методике разучивания произведений a'cappella, можно сделать следующие выводы. Работу по совершенствованию навыков пения a'cappella следует проводить на постоянной основе, с особым подходом к выбору репертуара: усложнение вокально-технической стороны воспроизведения, использование позиционных требований, соблюдение региональных особенностей исполнения. Также нужно учитывать подготовку студента (абитуриента). В настоящее время мы вынуждены констатировать падение уровня у абитуриентов музыкально-теоретической подготовки, что влечет ряд проблем в последующем обучении. Зачастую на первый курс поступают студенты сразу после окончания музыкальной школы, то есть получив только базовое музыкальное образование, при этом зачастую открывая для себя новую специфику обучения в профессиональном учреждении. Во-вторых, помимо владения музыкально-теоретическими знаниями для успешного обучения по направлению «Искусство народного пения», необходимы специальные профессиональные умения и навыки в области традиционного музыкального искусства. Для овладения навыком a'cappella как обучающимся, так и для педагогам необходимо овладение современными методиками обучения. На современном этапе такая методика находится в стадии разработки.

Библиографический список

1. Вульфиус П. К истории музыкальной фольклористики. *Русская мысль о музыкальном фольклоре: материалы и документы*. Составитель П. Вульфиус. Москва: Музыка, 1979.
2. Морозов Д.В. Методика стилевого распевания народно-певческого коллектива в гнесинской хормейстерской школе. *Проблемы и перспективы развития народно-певческого исполнительства и образования в России.* К 100-летию Народной артистки СССР, профессора Н.К. Мешко и 50-летию народно-певческого образования в России. По материалам Всероссийских научно-практических конференций в рамках фестиваля-конкурса «Вечные истоки». Москва: ПРОБЕЛ-2000, 2017: 72 – 82.
3. Мехнецова К.А. *Проблемы освоения народных традиций в практике фольклорного ансамбля*. Available at: https://onmck.ru/resources/folklore_and_ethnographic/text/library/?ELEMENT_ID=829
4. Морозов Д.В. Методика стилевого распевания народно-певческого коллектива в гнесинской хормейстерской школе. *Материалы Всероссийских научно-практических конференций в рамках фестиваля-конкурса «Вечные истоки»*. Москва: ПРОБЕЛ, 2000: 72 – 82.
5. Шамина Л.В. *Школа русского народного пения*. Москва: МГФЦ «Русская песня», 1997.

References

1. Vul'fius P. K istorii muzykal'noj fol'kloristiki. *Russkaya mysl' o muzykal'nom fol'klore: materialy i dokumenty*. Sostavitel' P. Vul'fius. Moskva: Muzyka, 1979.
2. Morozov D.V. Metodika stilevogo raspevaniya narodno-pevcheskogo kollektiva v gnesinskoj hormejsterskoj shkole. *Problemy i perspektivy razvitiya narodno-pevcheskogo ispolnitel'stva i obrazovaniya v Rossii.* K 100-letiyu Narodnoj artistki SSSR, professora N.K. Meshko i 50-letiyu narodno-pevcheskogo obrazovaniya v Rossii. Po materialam Vserossijskih nauchno-prakticheskih konferencij v ramkah festivalya-konkursa «Vechnye istoki». Moskva: PROBEL-2000, 2017: 72 – 82.
3. Mehnecova K.A. *Problemy osvoeniya narodnyh tradicij v praktike fol'klornogo ansamblya*. Available at: https://onmck.ru/resources/folklore_and_ethnographic/text/library/?ELEMENT_ID=829
4. Morozov D.V. Metodika stilevogo raspevaniya narodno-pevcheskogo kollektiva v gnesinskoj hormejsterskoj shkole. *Materialy Vserossijskih nauchno-prakticheskih konferencij v ramkah festivalya-konkursa «Vechnye istoki»*. Moskva: PROBEL, 2000: 72 – 82.
5. Shamina L.V. *Shkola russkogo narodnogo peniya*. Moskva: MGFC «Russkaya pesnya», 1997.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 37.025.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-161-166

Vinogradova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Togliatti State University (Tolyatti, Russia), E-mail: nata25_77@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CULTURE OF A TEACHER'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-HUMANITARIAN AND TECHNOLOGICAL PROBLEMS. The relevance of the research is based on the need to form environmental competencies among specialists, which are the main characteristics in the development of teachers' culture. The educational sector needs personnel who possess knowledge about nature, the laws of the structure of life, the norms of morality as a system that ensures their preservation and dissemination. Such need is associated with the inclusion of the subject of education in the social processes of society, demonstrating the human attitude to nature-transforming activities. In the study, the author raises a problem: in the new socio-economic conditions, what is "included" in the content of the individual culture; how the humanities solve theoretical and practical issues of the ecological development of the individual acting as the main productive force of society; how in the system of higher education, at the level of the coevolutionary approach, the education of humanistic principles, building a model of interaction between a man and nature takes place. The purpose of the study is to analyze the environmental competencies of university students, to substantiate the content line of education, to reorient it to the eco-humanitarian component. The novelty of the research is based on the resolution of the existing disunity in the humanities and natural science knowledge, in an attempt to form an ecological culture subsuming an ecocentric worldview, noospheric consciousness. The theoretical and methodological analysis of the study indicates the need to define environmental competencies as valuable knowledge necessary for the development of society and the individual as a whole. The obtained results draw the author's attention to the essential characteristics of a specialist manifested in the education and upbringing of a spiritually creative person in the unity of his biological, intellectual, social and emotional nature. The research opens up opportunities for designing and transforming the education system towards spiritual, moral, ethical, legal and informational values that ensure the ecological development of the individual. Developing the main directions of education of the individual's ecological culture in higher education system, the author concludes that due to the insufficiently formed theoretical and methodological base, this educational aspect remains not yet possible.

Key words: **higher education, personality culture, ecological education, ecological culture, ethical consciousness, humanitarization of education, noospheric thinking, planetary consciousness, holistic thinking, coevolutionary approach, spirituality, moral values.**

Н.В. Виноградова, *канд. пед. наук, доц., Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: nata25_77@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

Актуальность исследования строится на необходимости формирования у обучающихся экологических компетенций, выступающими основными характеристиками развития культуры личности педагога. Образовательный сектор нуждается в кадрах, владеющих знаниями о природе, закономерностях строения жизни, нормах нравственности и морали как системе, обеспечивающей их сохранение и распространение. Подобная потребность связана с

включением субъекта образования в социальные процессы общества, демонстрирующие отношение человека к природопреобразующей деятельности. В исследовании автор поднимает ряд проблем: что в новых социально-экономических условиях «входит» в содержание понятия «культура личности»; как гуманитарные направления решают теоретические и практические вопросы экологического развития личности, выступающей основной производительной силой общества; как в системе высшего образования на уровне коэволюционного подхода происходит воспитание гуманистических принципов, выстраивание модели взаимодействия человека и природы. Цель исследования заключается в анализе развития у обучающихся вуза экологических компетенций, в обосновании содержательной линии образования и переориентации его на эко-гуманитарный компонент. Новизна исследования заключается в разрешении существующей разобщенности в гуманитарном и естественнонаучном знании, в попытке формирования экологической культуры, подразумевающей эколого-центрическое мировоззрение, ноосферное сознание. Теоретико-методологический анализ исследования свидетельствует о необходимости определения экологических компетенций как ценностных знаний, необходимых для развития общества и личности в целом. Полученные результаты обращают внимание автора на сущностные характеристики специалиста, проявляющиеся в образовании и воспитании духовно-творческой личности в единстве его биологической, интеллектуальной, социальной и эмоциональной природы. Исследование открывает возможности для проектирования и преобразования системы образования в сторону духовно-нравственных, этических, правовых и информационных ценностей, обеспечивающих экологическое развитие личности. Разрабатывая основные направления воспитания экологической культуры личности в системе высшего образования, автор делает выводы о том, что из-за недостаточно сформированной теоретико-методологической базы этот аспект образования остается пока не изученным.

Ключевые слова: **высшее образование, культура личности, экологическое образование, экологическая культура, этическое сознание, гуманитаризация образования, ноосферное мышление, планетарное сознание, холистическое мышление, коэволюционный подход, духовность, нравственные ценности.**

В период 4.0. промышленной революции, глобального экологического кризиса, технологических и гуманитарных вызовов человечеству проблема ценностей и ценностного отношения к природе и человеку выразилась в развитии аксиологической, гуманистической, эволюционно-синергетической парадигмах в образовании, позволяющих по-новому взглянуть на взаимодействие природы и человека в контексте естественнонаучного и социогуманитарного знания. Постиндустриализация привела к необходимости разработки государственных мер, направленных на регулирование ресурсов природопользования на уровне глобальной геоинформационной системы. Так, в стратегии социально-экономического развития российского общества возникла социально инклюзивная модель «green economy». Она должна обратить внимание предприятий на проблемы окружающей среды, чтобы сформировать систему осознанного экологического управления и руководства. В концептуальной модели «green economy» система управления построена на взаимодействии социального, политического, рыночного и экологического аспектов. Экологический аспект предполагает снижение нагрузки на природную среду, минимизацию использования природных ресурсов. Социальный аспект предусматривает осознанное управление, легитимность деятельности предприятий. Политический аспект управления закреплен законодательно-правовой базой в сфере природопользования, осуществлением процесса информационно-коммуникативного взаимодействия внешних и внутренних связей. Рыночный – связан с расходами на возрастающее количество отходов, санкциями и изменениями требований к выпускаемому продукту с учетом его безопасности для окружающей среды. Предприятия становятся своего рода экологической субсистемой, в центре внимания которых – разработка нормативных, стратегических и оперативных элементов управлений. Это позволяет оценить производственный процесс, уровень нанесения ущерба и снизить риск, создать лестницу успеха, определить экологическую перспективу продукта, его экологическую эффективность. В образовательном секторе это проявляется как поиск нового качества образования, новой модели выпускника, обладающего компетенциями, позволяющими ему выйти из кризиса, найти равновесие в отношениях между человеком, обществом и природой [1].

Актуальность исследования состоит в том, что сохранение цивилизации для последующего поколения зависит от умений человека согласовывать свои потребности с реалиями окружающей среды. Цель исследования заключается в анализе экологических компетенций у обучающихся вуза и определении методологических возможностей их развития как важной составляющей будущей эколого-педагогической деятельности; в обосновании содержательной линии высшего образования, переориентации его на эко-гуманитарный компонент.

Задачи исследования связаны с решением проблемы поиска гармонии внешней реальности с внутренними потребностями человека, в гуманитарном и естественнонаучном секторе образования; в необходимости сохранения равновесия, отношений диалога между человеческой культурой и природой; в нахождении педагогических средств, форм, методов и технологий формирования эколого-мировоззренческих позиций, ноосферного мышления как механизмов, повышающих уровень экологической культуры.

Новизна исследования состоит в попытке формирования экологоцентрического мировоззрения, ноосферного сознания обучающихся как определенной культуры личности, мышления, способствующей преобразованию системы обучения в сторону гуманистических, нравственно-этических, правовых и информационных ценностей.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении проблем и анализе различных направлений содержательного контента экологического образования; в обосновании необходимости формирования эколого-мировоззренческих позиций, ноосферного мышления и экологической культуры у обучающихся в условиях высшей школы как ценностных знаний, необходимых в эколого-педагогической деятельности, в развитии общества, государства, личности и биосферы в целом.

Практическая значимость исследования состоит в определении дидактического инструментария, педагогических условий, особенностей организации и формирования эколого-мировоззренческих позиций, ноосферного мышления, повышающих уровень экологической культуры обучающихся в системе высшего образования

В истории различных цивилизаций проблемы формирования экологической культуры, сознания, ноосферного мышления рассматривались в культурологическом аспекте на общественном и индивидуальном уровнях, где, «индивидуальное представлено системой чувственных образов, умственных и психических процессов, участвующих в познании человеком природы как мира природы и личностного бытия. Общественное сознание представлено системой знаний об окружающей природе и способов взаимодействия со средой обитания на уровне отдельной личности и общества в целом. Так или иначе, исследования направлены на преодоление разрыва между научным, логическим познанием среды и поиск путей взаимодействия человека и природы, что мы видим в образах литературы, искусства, истории, философии» [2, с. 138]. В этом проявляется общий контекст взаимодействия социогуманитарного и холистического подходов, в которых экологическое сознание определяется особыми «детерминирующими отношениями, восприятием истории, природой норм, духовностью, нравственностью, этики и морали, религии, права, философскими концепциями об окружающем мире и хозяйственной деятельности человека» [2, с. 139]. Формируемое в системе высшего образования экологическую культуру связывают именно с духовно-нравственным сознанием человека, прежде всего, с ноосферным мышлением. Это отражено в педагогических подходах, ценностно-смысловых ориентирах образования, в технологиях обучениях, направленных на освоение системы организации, управления, направления, оценки и контроля за практической деятельностью, осуществляемой человеком, как границы, меры дозволенного и ответственности за допустимые изменения по отношению к природной среде. Заложив основы учения перехода биосферы в ноосферу, В.И. Вернадский открыл новые возможности в осмыслении духовных процессов, позволяющие обосновать роль науки и сознания человека в развитии цивилизации [3]. Так, осмысливая роль и значение высшего образования для общества не только как экономического показателя его социального развития, но и как фундамента, на основе которого происходит культурно-гуманистическое развитие личности, многие российские ученые, такие как Ю.В. Козина [4], Г.Ю. Самойленко [5], рассматривают образование в контексте его духовных, материальных и социальных ценностей, обеспечивающих физическое и нравственное воспитание, формирующих культуру сознания, этическую зрелость. В своих исследованиях М.Ч. Залиханов [6], А.А. Горелов [7] особо подчеркивают, что образовательная система представляет собой развитие у обучающихся научной картины мира, что требует реформирования в сторону его экологизации как процесса, на основе которого происходит познание национальных целей, обеспечивающих благополучие в будущем всего человечества. Касаясь образовательного процесса, К.В. Папенов [8], Е.В. Орлов [9] отмечают, что коэволюционный подход несет не только гуманистический и философский смысл, но и направлен на комплексное решение проблем как в методологическом, так и в мировоззренческом плане, что обусловлено социальной деятельностью и биологической природой человека. И.А. Белозерова [10], П.М, Бурак [11] выделяют гармонический тип культурно-экологического индивида – это личность, признающая согласованность развития человека и природной среды, что коррелирует с концепцией коэволюционного подхода и требует разработки эффективных форм воспитания и образования. Это побудило многих современных исследователей, среди которых Д.Ю. Воронов [12], Т.Н. Попова, Я.С. Митрофанова, С.Б. Верещак, О.А. Иванова [13], Н.Ю. Терехова и В.И. Буренина [14], С.А. Коновалова [15], к переоценке и поиску технологий, основанных на функционировании и взаимодействии внутренних потребностей развития личности с внешними законами общества и системным окружением «природы и человека».

Экологический кризис, связанный с загрязнением человеком среды обитания, истощением полезных ископаемых, плотностью населения, голодом, войнами и эпидемиями, изменением климата, отсутствием воды, демонстрирует, прежде всего, глубокий духовно-нравственный кризис человечества. Это подразумевает создание модели образования, основанной на ноосферном сознании, формировании целостного холистического (системного) мышления, позволяю-

щего постичь фундаментальные законы природы и человека («человек как часть природы»), его предназначение и роль в мире общечеловеческих ценностей и ценностных ориентаций («природа в человеке»), с тем, чтобы сохранить жизнь для будущего поколения.

Анализ последних зарубежных исследований N. Quadar [16], J. Flotemersch, K. Aho [17], M. Cristani, F. Domenichini, F. Olivieri, C. Tomazzoli, M. Zorzi [18], F. Frascaroli, G. Parrinello [19], A. Ghorbani, H. Mousazadeh, F. Taheri [20] показал, что главная составляющая экологических проблем состоит в освоении механизмов контроля и регуляции процессов, происходящих в обществе, производстве и природе, когда развитие цивилизации состоит в определении стратегии существования ради будущего сохранения биосферы. Так, например, в своей статье «Special issue on video and imaging systems for critical engineering applications» авторы G. Jeon, A. Ahmad, A. Chehri [21] выявили ряд факторов, влияющих на здоровье населения и природы, требующих необходимости введения системы управления ресурсами с использованием дистанционного зондирования, подземной и туннельной инспекции, экологического мониторинга. A. Kulkarni, D. Mukhopadhyay [22] рассматривают концепцию «Интернет вещей» как организационную сеть, основанную на мониторинговой системе прогноза погоды, способную перестроить экономические и общественные процессы, исключающие участие человека.

Авторы C. Tomazzoli, S. Scannapieco, M. Cristani [23] изучают передовой опыт и методы обнаружения устройств, позволяющих контролировать и настраивать большое количество разреженных подразделений в Smart доме. Z. Shi, H. Huang, Yh. Chiu [24] на примере 30 китайских провинций выстраивают систему оценочных показателей, состоящую из трех этапов экономического развития: производства, очистки сточных вод и здоровья человека, с использованием трехэтапной модели динамического анализа охвата данных для эмпирической оценки общей и поэтапной эффективности и эффективности различных показателей. A. Lawrence, P. Gatto, N. Bogataj [25] в работе «Forests in common: Learning from diversity of community forest arrangements in Europe» опираются на комплексный метод коллективного управления природными ресурсами, ставят под сомнение варианты экологического руководства в Европе на примере Италии, Шотландии, Словении и Швеции, обозначают различие между «местными сообществами» и «сообществами по интересам», что имеет последствия для социальной и экологической справедливости. Эти исследования демонстрируют факт того, что в постиндустриальном обществе образование должно готовить человека для будущего, способного не только к развитию общественных структур, но и владеющего умениями и навыками наметить пути выхода из природных катастроф, социальных кризисов, преодолеть разобщенность в естественнонаучных и гуманитарных знаниях. Это становится возможным, если внести необходимые изменения в ориентационный аспект образования, затрагивающий формирование экологического воспитания, ноосферного мышления как формы общественного, планетарного сознания, где природная составляющая человека оценивается с позиции его взаимоотношения с природой, направленной на восстановление эко-гуманитарного равновесия («Eco-Life») [26]. Внимание общественности к глобальным экологическим проблемам оказало существенное влияние на развитие образования, особенно затронуло его социогуманитарный и технический сектор. Например, США активно используют совместное участие гражданского и научного сообщества в решении экологических проблем. Несмотря на отсутствие единого стандарта, каждый штат использует координированный комплексный подход в решении экологических проблем применительно к конкретному региону. Во многих школах и вузах США внедрены экологические программы, акцентированные на решение экологических проблем, что позволяет оценить масштаб этих инициатив, внедрения, распространения и мониторинга в местном сообществе. Например, в штате Огайо происходят различные мероприятия с использованием «зеленых» – внедряют бизнес-технологии, направленные на повышение экологической грамотности у населения. Многие разрабатываемые образовательным департаментом программы реализуются при поддержке Фонда Дж. Ганда (George Gund Foundation) и EPA (Агентство по защите окружающей среды). Интересный эксперимент провели американцы на предмет исследования уровня экологической грамотности, где взрослые показали относительно хорошие знания только в четырех позициях из восьми, вопросы которых касались экологической системы Земли, энергетики и биогеографии. Это послужило основанием для модернизации образования, создания единой веб-платформы, экологических центров, программ, направленных на развитие экологической грамотности, знаний как технического, так и научного характера. То есть, формирование системы образования связано с проявлениями нового качества взаимоотношений, признанных как козволюционый подход [27]. Это является одной из предпосылок к образованию новой парадигмы, нового человеческого качества – экологического сознания, ноосферного, целостного холистического мышления, направленного на экологическое равновесие планеты. Индустриальный материализм, пропагандирующий идею, что человек – это «царь зверей и природы», имеющий права пользоваться всеми ресурсами в своих интересах, сегодня теряет свою силу в пользу «Экожизни» (Eco-Life).

Академик, заместитель председателя Санкт-Петербургского научного центра РАН В.В. Окрепилов [28] отмечает, что, согласно учению В.И. Вернадского, развитие человечества возможно благодаря созданию устойчивых экологических систем, что позволило сформулировать автором принципы политики устойчивого пространственного развития Европы. В основе этих принципов согласованность социальных, экономических и культурных требований к территории. Ученый затрагивает проблему стратегического планирования, где социально-экономическое развитие осуществляется на основе совершенствования территориального, обеспечивающего согласованность различных научных, экспертных и бизнес-сообществ, разработки методологии региональных социально-экономических систем и государственного управления им.

Это позволило автору исследования сделать соответствующие теоретические выводы**.** Нравственный кризис, поведение человека на этой планете ставят вопрос о необходимости формирования ноосферного мышления. Консолидация как процесс глобализации, охвативший не только геополитические, экономические, но и культурологические, духовные ценности, ставит вопрос о проектировании новой системы образования, развитии эволюционно-синергетической парадигмы, способной сформировать высоконравственную личность. Сущность данной парадигмы выражается в двух аспектах:

– любые рождающиеся структуры во Вселенной не могут существовать вне общего эволюционного процесса, в этом проявляется принцип глобального эволюционизма как закона универсального общественного развития, элементов культуры и социальных структур;

– универсальность законов развития есть проявление синергетического подхода, изучающего процессы самоорганизации сложных природных и социальных систем.

Что касается ноосферного мышления как формы общественного, планетарного сознания, то оно может возникнуть только в условиях информационного, этического и правового общества. Еще Э.К. Циолковский, М.М. Бахтин, П. Тейяр де Шарден говорили о том, что такое сознание присуще человеку с высоким уровнем рефлексии, на которого не влияет ни религиозная идеология, ни политический режим. Сейчас, в эпоху развития цифровых технологий становится важным наличие в управлении государством лиц, обладающих социальной ответственностью, определенной культурой поведения [29]. Ноосферное мышление сравнивают с «планетарной этикой», направленной на единство и взаимопонимание, экономическую целесообразность и духовные ценности. Полярность бытия, духовность и разум связывают с необходимостью введения образовательной дисциплины – «Ноосферной этики», направленной на изучение закономерностей развития человеческого сознания, интеллекта и его влияния на судьбу цивилизации [30]. Сегодня мы наблюдаем тенденцию материального обогащения, а не духовного. Это порождает культурный кризис в виде упрощенного, бытового сознания, не способного оценить значение экологических проблем. В своей идее ноосферное мышление должно контролировать деятельность человека по исчерпанию ресурсов, отказаться от товарных, потребительских отношений. По содержанию оно должно исключить такие системы, как тоталитаризм, тирания, фашизм, предотвратить обывательское отношение к планете, так как, если человечество уничтожит ресурсы земли, оно перейдет во внешнюю ее сферу – космос. На наш взгляд, задачи образования состоят в сознательном, интеллектуальном преобразовании общества – выпускников, способных на основе познания, осмысления создать новое информационно-правовое, экономически развитое общество с высоким уровнем духовно-нравственной культуры, умеющее не только использовать, но и управлять, контролировать природно-промышленный комплекс земли. Таким образом, самые важные изменения для сегодняшней цивилизации – это изменения в сознании молодых людей. Информационные технологии во многом позволяют контролировать и управлять деятельностью человека, но только образованный, высоконравственный человек способен взять ответственность за свои поступки, за «здоровье нации», свое настоящее и будущее своих детей.

Если мы сегодня не сможем решить данную проблему с помощью системы образования, то в перспективе она может перейти на уровень цивилизационного экологического кризиса, что ставит вопрос о разработке новой, обоснованной идеалами XXI века стратегии выхода из экологического кризиса. Россия также нуждается в эффективной государственной политике, регулируемой законодательством, образованием, созданием департаментов и проведением различных мероприятий, в основе которых лежит переосмысление сознания, формируется система взглядом, направленных на сохранение ресурсов, важных для жизни человека. Нужны соответствующие инструменты, обеспечивающие экономическое, рациональное и комплексное управление природопользованием. Ряд стран перешли к новому типу – «зеленая экономика». Они ставят своей целью гармоничное и комплексное развитие экологии, экономики и социальной политики. В России национальный проект «Экология» (с 2019 по 2024 год) включает в себя одиннадцать федеральных проектов, реализация которых связана с пятью направлениями: «Отходы», «Вода», «Воздух», «Биоразнообразие», «Технологии». Проект нацелен на охрану и сохранение окружающей среды, экологическое оздоровление водных объектов (р. Волга, р. Обь, р. Енисей, оз. Байкал, оз. Телецкое, оз. Ладожское), внедрение природоохранных технологий. Масштабность национального проекта и объем планируемых субсидий порядка 4041 млрд рублей демонстрируют необходимость введения мер по улучшению качества жизни, модернизации предприятий и внедрению современных технологий и очистных сооружений. Национальный проект обозначил необходимость создания новых образовательных программ, проведения научных исследований, направленных на решение проблем, связанных с изменением климата, обмелением и загрязнением рек, снижением уровня парниковых газов [31].

В рамках недели экологии был проведен педагогический эксперимент с обучающимся направления 44.04.01 Педагогическое образование (Художественное образование). Эксперимент, в котором приняли участие 53 студента, носил констатирующий характер, позволяющий определить уровень знаний в области основ экологической культуры как важной части профессиональных навыков в общей структуре личности будущего педагога. Первый этап исследований – анкета для выявления знаний современных экологических проблем и существующих природоохранных систем – осуществлялся на Google-платформе (https://docs.google.com/forms/d/1fGNGeUavrHuvWNmFVOc-t-6z8RWQMxMN9nXQ-Um9ApQ/edit). Цель тестирования – продемонстрировать ценностно-мировоззренческие взгляды и убеждения, соответствующие личностные позиции и отношение к ситуации и проблемным вопросам по экологии. Результаты анкетирования показывают практически полное отсутствие у обучающихся интереса к проблемам окружающей среды, невладение экологическими понятиями (низкий уровень – 17%; средний уровень – 49%; высокий уровень – 34%). Это задание позволило определить жизненные, личностные ориентации в отдельных поведенческих актах, ситуационных вопросах.

На втором этапе исследования экспериментальной группе было дано задание на основе поликомпонентного, интегративного подхода, междисциплинарных связей (рисование и природоведение) разработать внеклассное мероприятие для детей с использованием эколого-дидактических, ситуационных игр. Цель – выяснить, владеют ли обучающиеся педагогическими технологиями и методами воспитания в области экологической культуры, способны ли к применению их в образовательном пространстве. В процессе разработки внеклассного мероприятия возникли сложности в раскрытии содержательных компонентов образовательного процесса: познавательного, эмоционального и действенного, с позиции формирования экологической культуры у детей. Выполняя задания, обучающиеся столкнулись с определенными трудностями, касающимися целеполагания, определения основных направлений деятельности (низкий уровень – 19%; средний уровень – 44%; высокий уровень – 38%). Конструирование наглядно-дидактического материала (рисунки, карточки, загадки-картинки, схемы, презентации) ставило одним из условий осознание значимости экологического образования через поведенческий, мотивационный, эмоционально-созидательный, нравственный аспект обучения ребенка (низкий уровень – 21%; средний уровень – 42%; высокий уровень – 37%). Разрабатывая ситуационные и гностико-эвристические игры для детей, обучающихся на практическом опыте, смогли оценить, какие показатели являются основополагающими в формировании экологической культуры (низкий уровень – 19%; средний уровень – 42%; высокий уровень – 39%).

Третий этап эксперимента представлял собой совместный с обучающимися просмотр философских фильмов «Хронос» (1985) и «Сансара» (2011) режиссёра Рона Фрике. Работы Фрике поражают визуальной эстетикой, красотой пейзажей, они затрагивают тему цикличности существования и взаимоотношений человека, времени и природы. «Сансара» послужил основанием для написания студентами творческого эссе, раскрывающего привычные вещи через грань истории, культуры и духовности человека. Такая работа позволила поднять множество общечеловеческих, исторических, экологических проблем: голод, войны, природные ресурсы и катаклизмы, пожары и наводнения, истребление животных, инновации в науке и технике, любовь и смерть. Богатые по своему визуальному содержанию фильмы позволили обучающимся задуматься, попытаться ответить на «вечные вопросы» сохранения жизни и существования индивида во Вселенной. Смысловым лейтмотивом у многих звучала мысль о сохранении природы в ее первозданной красоте, что возможно только при анализе целесообразности деятельности человека. Все работы оценивались по трем компонентам: знаниевый, технологический (деятельностно-ценностный), творческий (эмоциональный, активный, волевой). Знаниевый компонент позволил оценить уровень понимания и владения информацией о процессах культурного развития личности и общества, профессиональной терминологией. Технологический компонент (деятельностно-ценностный) позволил определить систему смысловых и мировоззренческих ценностей, культурный опыт, необходимый для проявления себя в профессиональной деятельности, умения проектировать образовательное пространство с учетом принципов культуросообразности воспитания. Творческий компонент подразумевает эмоционально-оценочное отношение к знаниям, событиям, умение анализировать, разрабатывать критерии. Выделенные показатели позволили определить не только степень становления экологической культуры обучающихся, но и их готовность выполнять профессиональную деятельность. Результаты данного эксперимента показали средний уровень экологической культуры, демонстрируя значимость дидактических компонентов формирования экологических компетенций у обучающихся в системе высшего образования. Данные исследования лишь подтверждают мысль о недостаточной представленности экологического компонента в системе высшего образования в гуманитарном секторе. Таким образом, развитие личности будущего педагога во многом определяется экологическими компетенциями обучающихся, включением в образовательный процесс дидактического инструментария по формированию экологических знаний, что подчеркивает взаимосвязью между образовательными ситуациями, комплексно-интеграционным подходом и личной культурой обучающихся. Экологические компетенции становятся сегодня базовым ориентиром в развитии общей культуры педагога, способствующие вхождению в биосферу, позволяющие сменить отношение общества к среде обитания, техническому производству и характеру потребления энергоресурсов природы. Результаты констатирующего эксперимента подтверждают необходимость переориентации содержания образования на эко-гуманитарный компонент.

Таким образом, актуальность исследования подтверждается не только теоретическими положениями, но и многими экспериментальными данными, педагогическим мониторингом и наблюдением, в которых прослеживается мысль, что общество, обладающее высоким культурным, духовно-нравственным потенциалом, легче выходит из любого экономического, политического, экологического, социально-экономического и культурного кризиса. COVID-19, пандемия, гендерные проблемы, голод, социальное расслоение, безработица, жесточайший терроризм, региональные войны, гонка вооружения приобретают апокалипсический характер [32]. Данные проблемы еще сильнее выявляют необходимость нахождения того регулятива, который обеспечит эмоциональную устойчивость для человечества, решит проблемы в контексте социогуманитарного и технологического взаимодействия.

По мнению автора исследования, переориентация содержания образования на эко-гуманитарный компонент способна обеспечить равновесие во взаимодействии гуманитарного и общественно-научного цикла. Оно позволяет решить не только экономические и геополитические аспекты развития общества, но и сформировать экономически-управленческие, психологические, информационно-правовые, культурологические основы межкультурной идентичности и толерантности. Это подчеркивает новизну исследования, необходимость формирования экологоцентрического, целостного, системного, ноосферного мышления, а именно – усиление гуманистически-ценностного, экологического компонента образовательного процесса, ориентированного на запросы будущего, поскольку в этом лежит ключ к пониманию многих социальных и экологических ситуаций: в возможности поиска путей, педагогических подходов и технологий, способных сформировать новую личность – духовно-нравственную, творчески активную, умеющую находить решения в условиях риска и неопределенности, способную на сохранение природы и выживание человека как биологического вида. В перспективе именно экологическое образование способствует развитию ноосферного мышления, прогностических функций сознания, основанных на изменении поведения человека к природе. Именно с этой целью на основе альтернативных ресурсов и источников энергии ведутся разработки в области «Экожизни» («зеленой экономики»). На основе правовых, этических норм и высоких информационных технологий идет реформирование системы, поиск и разработка опережающей модели образования как системы, отражающей меру различных уровней, индикаторов, обеспечивающих ее управление, контроль и взаимодействие в системе «природа – общество – человек». Становится ясно, что свободный принцип в образовании может привести к экологической безграмотности и гибели планеты. Составление интерактивных карт по состоянию воды, воздуха, леса в регионе или мире в целом выполняет самую главную функцию – геоинформированность населения о состоянии планеты, угрозах и рисках как для человека, города, так и для цивилизации в целом. Это должно активизировать внимание преподавателей на пересмотр учебных планов и введение на всех направлениях и уровнях подготовки дисциплин, связанных с экологической культурой, этикой, экологическим аудитом, менеджментом, экологическим инжинирингом [33]. Недаром создаются различные центры, разрабатываются различные программы, гранты и проекты. На государственно-стратегическом уровне внедряются ресурсосберегающие технологии, посвященные утилизации отходов и малоотходного производства. Поднятие проблемы формирования экологической культуры на новый фундаментальный, методологический, законодательный и информационный уровень доказывает, что экологические компетенции является необходимым базисом, обеспечивающим сохранение жизни на планете. И главенствующая роль в формировании такого мышления принадлежит образовательному сектору. Это имеет решающее значение в том, какой тип человека сможет решить, найти, разработать технологии, способные привести к снижению уровня загрязнения и потребительского отношения к природе, обеспечивая разумное использование ресурсов природы. Постиндустриальное общество, реалии социально-экономического, геополитического и энергетического кризиса рождают новый мировой порядок, естественным образом влияя на характер образовательной системы. Многие страны мира стратегию своего развития начинают выстраивать из «гуманистически-ноосферной цивилизации», создания геоинформационной, научной платформы для преодоления экологического кризиса. Реализация данного аспекта возможна, если образовательный процесс обеспечивается планетарностью мышления, информационностью знаний, цивилизованного цифрового открытого Smart университета. Где университеты – это научная и универсальная платформа развития личности, форма осознанного осмысления, обеспечивающая здоровьесберегающими технологиями управление и контроль за жизнедеятельностью человека и при этом поддерживаемая властными структурами на государственном уровне [34]. Можно сказать, что без глубокого анализа существующих взаимосвязей и взаимовлияний с социально-экономическим сектором, без учета мировых тенденций, постиндустриальной стадии развития «экономики знаний», нарастающей глобализации, уже невозможно рассуждать о путях развития системы образования.

Библиографический список

1. Владимиров Н.М., Доровских И.Г., Иванов О.Н. Основы формирования экологической культуры студентов вуза. *Международный журнал экспериментального образования*. 2019; № 3: 27 – 31.
2. Черноголовый В.В. Современные экологические проблемы и ноосферное сознание. *Вестник Башкирского университета*. 2008; Т. 13, № 1: 138 – 141.
3. Дробжев М.И. Роль системы образования в освоении научного наследия В.И. Вернадского. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Общественные науки. 2015; № 2 (2): 65 – 73.
4. Козина Ю.В. Роль экологизации сознания обучающихся в образовательном процессе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2: 143 – 146.
5. Самойленко Г.Ю., Бондаревич Е.А., Коцюржинская Н.Н. Исследовательский проект экологической направленности. *Химия в школе*. 2017; № 4: 55 – 57.
6. Залиханов М.Ч., Степанов С.А. Академик Н.Н. Моисеев и некоторые его методологические подходы к пониманию современной научной картины мира. *Век глобализации*. 2018; № 1 (25): 131 – 142.
7. Горелов А.А., Горелова Т.А. Категорический императив эпохи экологического кризиса. *Образовательные технологии*. 2017; № 3: 8 – 17.
8. Папенов К.В., Никоноров С.М. Коэволюционный подход к устойчивому развитию. *Экономика устойчивого развития*. 2017; № 4 (32): 287 – 298.
9. Орлов Е.В. Коэволюционные процессы в образовании. *Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/koevolyutsionnye-protsessy-v-obrazovanii
10. Белозерова И.А. Коэволюционный подход в системе экологического образования и воспитания. *Современные наукоемкие технологии*. 2019; № 11-2: 314 – 318.
11. Бурак П.М. Коэволюция и ноосфера в панораме актуальных исследований: краткий обзор. *Труды БГТУ*. Серия 6: История, философия. 2018; № 2 (215): 71 – 80.
12. Воронов Д.Ю., Попова Т.Н., Воронова Е.М., Стороженко О.М. Модель организации проектной деятельности студентов технических направлений подготовки в высших учебных заведениях. *Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения*: сборник трудов Международного форума. Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2020: 388 – 396.
13. Popova T.N., Mitrofanova Y.S., Ivanova O.A., Vereshchak S.B. Economic and Organizational Aspects of University Digital Transformation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 371 – 381.
14. Terekhova N.Yu., Burenina V.I. Territory of Innovation Ideas, Technologies and Creative Solutions in the Eco-world. *Proceedings of the 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSES 2019)*. Москва: Atlantis Press, 2019: 1368 – 1371.
15. Коновалова С.А., Буренина В.И. Подготовка специалистов в высшей школе: темпоральные характеристики. *Перспективы науки*. 2020; № 11 (134): 120 – 123.
16. Quadar N., Chehri A., Jeon G., Ahmad A. Smart Water Distribution System Based on IoT Networks, a Critical Review. *Human Centred Intelligent Systems. Smart Innovation, Systems and Technologies*. Singapore: Springer, 2021; Vol. 189. Available at: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5784-2_24
17. Flotemersch J., Aho K. Factors influencing perceptions of aquatic ecosystems. *Ambio 50*. 2021: 425 – 435. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01358-0
18. Cristani M., Domenichini F., Olivieri F., Tomazzoli C., Zorzi M.: It could rain: weather forecasting as a reasoning process. *Knowledge-Based and Intelligent Information & Engineering Systems*: Proceedings of the 22nd International Conference KES-2018, Procedia Computer Science. 2018; Vol. 126: 850 – 859.
19. Frascaroli F., Parrinello G., Root-Bernstein M. Linking contemporary river restoration to economics, technology, politics, and society: Perspectives from a historical case study of the Po River Basin, Italy. *Ambio 50*. 2021: 492 – 504. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01363-3
20. Ghorbani A., Mousazadeh H., Taheri F. et al. *An attempt to develop ecotourism in an unknown area: the case of Nehbandan County, South Khorasan Province*, Iran. Environ Dev Sustain, 2021. Available at: https://doi.org/10.1007/s10668-020-01142-w
21. Jeon G., Ahmad A., Chehri A. et al. *Special issue on video and imaging systems for critical engineering applications* [SI 1096]. Multimed Tools Appl 79. 2022: 8327 – 8335. Available at: https://doi.org/10.1007/s11042-020-08672-5
22. Kulkarni A., Mukhopadhyay D. "Internet of Things Based Weather Forecast Monitoring System." *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science 9*. 2018: 555 – 557.
23. Tomazzoli C., Scannapieco S., Cristani M. Internet of Things and artificial intelligence enable energy efficiency. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*. Available at: https://doi.org/10.1007/s12652-020-02151-3
24. Shi Z., Huang H., Chiu Yh. et al. Linkage analysis of water resources, wastewater pollution, and health for regional sustainable development – using undesirable three-stage dynamic data envelopment analysis. *Environ Sci Pollut Res*. 2021. Available at: https://doi.org/10.1007/s11356-020-12067-2
25. Lawrence A., Gatto P., Bogataj N. et al. Forests in common: Learning from diversity of community forest arrangements in Europe. *Ambio 50*. 2021: 448 – 464. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01377-x
26. Петрова Е.В. Информационная экология в цифровой среде. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2019; № 3 (23): 103 – 108.
27. Соколов А.В. Вестники ноосферы в вузах культуры. *Вестник культуры и искусств*. 2017; № 2 (50): 179 – 184.
28. Okrepilov V.V., Getmanova G.V., Turovskaj M.S., Kovalenko B.B. Business process transformation: Impact mobile technology and social networks on the business dynamics of the company. *JOP Conference Series: Metrological Support of Innovative Technologies*. Krasnoyarsk, 2020: 32 – 49.
29. Mitrofanova Y.S., Chehri A., Tukshumskaya A.V. Project Management of Smart University Development: Models and Tools. *Smart Innovation, Systems and Technologies:* KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 339 – 350.
30. Виноградова Н.В. Цифровая грамотность как фактор экономического роста и компонент жизненных навыков педагога в современном вузе. *Мир в эпоху глобализации экономики и правовой сферы: роль биотехнологий и цифровых технологий*: сборник научных статей по итогам IV Международной научно-практической конференции. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «КОНВЕРТ», 2021: 139 – 146.
31. *Национальные проекты России*. Available at: http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/
32. Chehri A., Popova T.N., Vinogradova N.V., Burenina V.I. Use of Innovation and Emerging Technologies to Address Covid-19-Like Pandemics Challenges in Education Systems. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2021; Vol. 240: 441 – 450.
33. Mitrofanova Y.S., Aleksandrov A.Y., Ivanova O.A. Smart University: Development of Analytical Management System Based on Big Data. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 373 – 382.
34. Mitrofanova Y.S., Tukshumskaya A.V., Burenina V.I. Integration of Smart Universities in the Region as a Basis for Development of Educational Information Infrastructure. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 407 – 416.

References

1. Vladimirov N.M., Dorovskih I.G., Ivanov O.N. Osnovy formirovaniya `ekologicheskoj kul'tury studentov vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2019; № 3: 27 – 31.
2. Chernogolovyj V.V. Sovremennye `ekologicheskie problemy i noosfernoe soznanie. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2008; T. 13, № 1: 138 – 141.
3. Drobzhev M.I. Rol' sistemy obrazovaniya v osvoenii nauchnogo naslediya V.I. Vernadskogo. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2015; № 2 (2): 65 – 73.
4. Kozina Yu.V. Rol' `ekologizacii soznaniya obuchayuschihsya v obrazovatel'nom processe. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2: 143 – 146.
5. Samojlenko G.Yu., Bondarevich E.A., Kocyurzhinskaya N.N. Issledovatel'skij proekt `ekologicheskoj napravlennosti. *Himiya v shkole*. 2017; № 4: 55 – 57.
6. Zalihanov M.Ch., Stepanov S.A. Akademik N.N. Moiseev i nekotorye ego metodologicheskie podhody k ponimaniyu sovremennoj nauchnoj kartiny mira. *Vek globalizacii*. 2018; № 1 (25): 131 – 142.
7. Gorelov A.A., Gorelova T.A. Kategoricheskij imperativ `epohi `ekologicheskogo krizisa. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2017; № 3: 8 – 17.
8. Papenov K.V., Nikonorov S.M. Ko`evolyucionnyj podhod k ustojchivomu razvitiyu. *`Ekonomika ustojchivogo razvitiya*. 2017; № 4 (32): 287 – 298.
9. Orlov E.V. Ko`evolyucionnye processy v obrazovanii. *Revolyuciya i `evolyuciya: modeli razvitiya v nauke, kul'ture, obschestve*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/koevolyutsionnye-protsessy-v-obrazovanii
10. Belozerova I.A. Ko`evolyucionnyj podhod v sisteme `ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2019; № 11-2: 314 – 318.
11. Burak P.M. Ko`evolyuciya i noosfera v panorame aktual'nyh issledovanij: kratkij obzor. *Trudy BGTU*. Seriya 6: Istoriya, filosofiya. 2018; № 2 (215): 71 – 80.
12. Voronov D.Yu., Popova T.N., Voronova E.M., Storozhenko O.M. Model' organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov tehnicheskih napravlenij podgotovki v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Cifrovye tehnologii v inzhenernom obrazovanii: novye trendy i opyt vnedreniya*: sbornik trudov Mezhdunarodnogo foruma. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet imeni N.`E. Baumana (nacional'nyj issledovatel'skij universitet), 2020: 388 – 396.
13. Popova T.N., Mitrofanova Y.S., Ivanova O.A., Vereshchak S.B. Economic and Organizational Aspects of University Digital Transformation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 371 – 381.
14. Terekhova N.Yu., Burenina V.I. Territory of Innovation Ideas, Technologies and Creative Solutions in the Eco-world. *Proceedings of the 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSES 2019)*. Moskva: Atlantis Press, 2019: 1368 – 1371.
15. Konovalova S.A., Burenina V.I. Podgotovka specialistov v vysshej shkole: temporal'nye harakteristiki. *Perspektivy nauki*. 2020; № 11 (134): 120 – 123.
16. Quadar N., Chehri A., Jeon G., Ahmad A. Smart Water Distribution System Based on IoT Networks, a Critical Review. *Human Centred Intelligent Systems. Smart Innovation, Systems and Technologies*. Singapore: Springer, 2021; Vol. 189. Available at: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5784-2_24
17. Flotemersch J., Aho K. Factors influencing perceptions of aquatic ecosystems. *Ambio 50*. 2021: 425 – 435. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01358-0

18. Cristani M., Domenichini F., Olivieri F., Tomazzoli C., Zorzi M.: It could rain: weather forecasting as a reasoning process. *Knowledge-Based and Intelligent Information & Engineering Systems*: Proceedings of the 22nd International Conference KES-2018, Procedia Computer Science. 2018; Vol. 126: 850 – 859.
19. Frascaroli F., Parrinello G., Root-Bernstein M. Linking contemporary river restoration to economics, technology, politics, and society: Perspectives from a historical case study of the Po River Basin, Italy. *Ambio 50*. 2021: 492 – 504. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01363-3
20. Ghorbani A., Mousazadeh H., Taheri F. et al. *An attempt to develop ecotourism in an unknown area: the case of Nehbandan County, South Khorasan Province*, Iran. Environ Dev Sustain, 2021. Available at: https://doi.org/10.1007/s10668-020-01142-w
21. Jeon G., Ahmad A., Chehri A. et al. *Special issue on video and imaging systems for critical engineering applications* [SI 1096]. Multimed Tools Appl 79. 2022: 8327 – 8335. Available at: https://doi.org/10.1007/s11042-020-08672-5
22. Kulkarni A., Mukhopadhyay D. "Internet of Things Based Weather Forecast Monitoring System." *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science 9*. 2018: 555 – 557.
23. Tomazzoli C., Scannapieco S., Cristani M. Internet of Things and artificial intelligence enable energy efficiency. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*. Available at: https://doi.org/10.1007/s12652-020-02151-3
24. Shi Z., Huang H., Chiu Yh. et al. Linkage analysis of water resources, wastewater pollution, and health for regional sustainable development – using undesirable three-stage dynamic data envelopment analysis. *Environ Sci Pollut Res*. 2021. Available at: https://doi.org/10.1007/s11356-020-12067-2
25. Lawrence A., Gatto P., Bogataj N. et al. Forests in common: Learning from diversity of community forest arrangements in Europe. *Ambio 50*. 2021: 448 – 464. Available at: https://doi.org/10.1007/s13280-020-01377-x
26. Petrova E.V. Informacionnaya `ekologiya v cifrovoj srede. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 3 (23): 103 – 108.
27. Sokolov A.V. Vestniki noosfery v vuzah kul'tury. *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2017; № 2 (50): 179 – 184.
28. Okrepilov V.V., Getmanova G.V., Turovskaj M.S., Kovalenko B.B. Business process transformation: Impact mobile technology and social networks on the business dynamics of the company. *JOP Conference Series: Metrological Support of Innovative Technologies*. Krasnoyarsk, 2020: 32 – 49.
29. Mitrofanova Y.S., Chehri A., Tukshumskaya A.V. Project Management of Smart University Development: Models and Tools. *Smart Innovation, Systems and Technologies:* KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 339 – 350.
30. Vinogradova N.V. Cifrovaya gramotnost' kak faktor `ekonomicheskogo rosta i komponent zhiznennyh navykov pedagoga v sovremennom vuze. *Mir v `epohu globalizacii `ekonomiki i pravovoj sfery: rol' biotehnologij i cifrovyh tehnologij*: sbornik nauchnyh statej po itogam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «KONVERT», 2021: 139 – 146.
31. *Nacional'nye proekty Rossii*. Available at: http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/
32. Chehri A., Popova T.N., Vinogradova N.V., Burenina V.I. Use of Innovation and Emerging Technologies to Address Covid-19-Like Pandemics Challenges in Education Systems. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2021; Vol. 240: 441 – 450.
33. Mitrofanova Y.S., Aleksandrov A.Y., Ivanova O.A. Smart University: Development of Analytical Management System Based on Big Data. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 373 – 382.
34. Mitrofanova Y.S., Tukshumskaya A.V., Burenina V.I. Integration of Smart Universities in the Region as a Basis for Development of Educational Information Infrastructure. *Smart Innovation, Systems and Technologies*: KES-SEEL: International KES Conference on Smart Education and Smart E-Learning. Singapore: Springer, 2021: 407 – 416.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

УДК 371.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-166-169

***Gasanova R.G**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raj.333@mail.ru*
***Aligadzhiyeva A.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: alfiya.aligadzhieva@mail.ru
***Saidova G.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia),*
E-mail: Gulbariyat.bagautdinova@mail.ru
***Avchieva D.T**., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sierrajulie@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED READING TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article is dedicated to an important problem of forming foreign-language reading competence of students of a non-linguistic university. The article gives the authors' understanding of the importance of teaching professionally-oriented reading in a technical university. The material reveals the most significant concepts and theories of teaching professionally-oriented reading. The characteristic of the precedent technical text is presented and the methodological principles of teaching professionally-oriented reading of such texts are highlighted. Based on the data obtained, it is revealed that the main strategic task of teaching professionally-oriented reading is to create a secondary language personality in the context of subject-language training of students of technical specialties. The article in question will be of interest to specialists in the field of foreign language teaching methods in a non-linguistic university.

Key words: **professionally-oriented reading, precedent text of technical orientation, secondary linguistic personality of specialist.**

***Р.Г. Гасанова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: raj.333@mail.ru*
***А.Р. Алигаджиева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала,*
E-mail: alfiya.aligadzhieva@mail.ru
***Г.С. Саидова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,*
E-mail: Gulbariyat.bagautdinova@mail.ru
***Д.Т. Авчиева,** канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: sierrajulie@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена важной и актуальной проблеме формирования иноязычной читательской компетенции студентов неязыкового вуза. В статье дается авторское понимание важности обучения профессионально ориентированному чтению в техническом вузе. В материале раскрываются наиболее значимые концепции и теории обучения профессионально ориентированному чтению. Представлена характеристика прецедентного технического текста и выделены методические принципы обучения профессионально ориентированному чтению таких текстов. На основании полученных данных выявлено, что основной стратегической задачей обучению профессионально ориентированному чтению является создание вторичной языковой личности в условиях предметно-языкового обучения студентов технических специальностей. Рассматриваемая статья будет интересна специалистам в области методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **профессионально ориентированное чтение, прецедентный текст технической направленности, вторичная языковая личность специалиста.**

Сегодня как никогда актуален вопрос обучения чтению на иностранном языке будущих специалистов научно-технического профиля. Необходимо понять специфику обучения студентов технического вуза профессионально ориентированному чтению, в чем заключается важность и необходимость данной процедуры. Чтение текстов по специальности как вид учебной деятельности представляет определенные трудности для студентов бакалавриата: понимание обеспечивается переводом на русский язык, а недостаточная осведомленность студентов в предмете приводит к коммуникативной ситуации, характеризующей-

ся «содержательной неопределенностью». В связи с ограниченностью времени, выделенного на изучение иностранного языка, необходимо крайне серьезно подойти к отбору учебного материала для чтения. Следует выбирать такие прецедентные тексты, которые не только дадут информацию о состоянии дел в выбранной области исследования, но и лягут в основу собственной научной работы, станут образцами, к которым молодой исследователь будет неоднократно обращаться в течение своей научной карьеры.

Решение этих вопросов и стало целью данного исследования. Для этого важно проанализировать методологию данного направления исследований как в диахроническом, так и синхроническом аспектах.

В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть эволюцию обучения профессионально ориентированному (ПО) чтению как компонента профессионально ориентированного обучения иностранному языку для специальных целей.

2. Сформировать теоретическую и методическую основу обучения ПО чтению, выделив основные подходы и теории.

3. Дать характеристику прецедентного технического текста и выделить принципы обучения профессионально ориентированному чтению таких текстов.

4. Выявить специфику создания вторичной языковой личности в условиях обучения чтению прецедентных текстов в техническом вузе.

Проблема обучению чтению рассматривается с разных точек зрения: психологии и психолингвистики (З.К. Клычникова [1], А.А. Леонтьев [2]), лингводидактики (Т.С. Серова [3], Н.И. Вейзе [4], Г.В. Сороковых [5; 6]) и др.

Об актуальности данной проблемы говорит и большое количество диссертационных исследований, посвященных проблеме обучения чтению студентов неязыковых вузов. В них демонстрируется различие подходов к обучению чтению в неязыковых и языковых вузах. Возникает понятие профессионально ориентированного чтения, в основе которого лежит прагматический подход. Например, гибкое профессионально ориентированное чтение [7]. Актуальным становится вопрос об обучении чтению с использованием специальных стратегий [8].

Теоретическая значимость заключается в обосновании содержания профессионально ориентированного чтения в неязыковом вузе, выявлении наиболее значимых принципов обучения и обозначения категории прецедентности при чтении в неязыковом вузе.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в курсе «Методика обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Профессионально ориентированная лингводидактика».

Профессионально ориентированное (ПО) обучение иностранному языку претерпело значительные изменения в процессе своей эволюции. Факторами, вызывающими эти изменения, были и смены научных парадигм, и меняющаяся конъюнктура образовательного поля. Современная профессиональная лингводидактика, как и лингводидактика в целом, существует в рамках антропоцентрической парадигмы, отличительной чертой которой является преимущественное внимание исследователя к субъекту, а не к объекту познания.

Антропоцентрическая парадигма в профессиональной лингводидактике является закономерным этапом развития методической науки, прошедшей в своей эволюции следующие периоды развития: классический (XVII–XIX вв.), неклассический (XX в.) и постнеклассический (конец XX в. – настоящее время). Применительно к лингводидактике эти периоды подробно рассмотрела Е.Г. Тарева [9].

Классическая методика обучения иностранным языкам существовала и развивалась в рамках системно-структурной парадигмы. Как следует из названия, эта парадигма строится на идее системности и уровневой модели обучения. Тенденция к “гипостазированию” (наделение отвлеченных понятий самостоятельным существованием, что и произошло с уровнями языка) самым непосредственным образом коснулась профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

В период с 1950-х по 1980-е гг. обучению иностранному языку в неязыковых вузах сводилось к чтению текстов профессионально ориентированного содержания. Так, в пособии по обучению английскому языку в неязыковом вузе 1970 г. (Берман) половина книг (одна глава из трех) посвящена обучению чтению. Материалом для чтения служили адаптированные тексты по специальности (И.Г. Веникова, З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская, Л.Ю. Кулиш и др.). В 70–80е годы 20-го века чтение специальной литературы должно было удовлетворять потребность обучающихся в знаниях, связанных с выбранной профессиональной областью (Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская), что обусловило активную разработку подробных систем упражнений для работы с информационно насыщенными текстами по изучаемой специальности. (Н.Г. Вавилова, Г.И. Славина, Н.И. Шевченко, С.К. Фоломкина)

Переход от классической к неклассической парадигме в науке ознаменовался плюрализмом, открытостью к изменениям и отказом от наукоцентризма (Лебедев). В меньшей степени он затронул обучение иностранным языкам в связи с некоторой ригидностью данной сферы. Тем не менее переход к неклассической парадигме, основными чертами которой являются динамичность, отрицание классической парадигмы в лингводидактике, произошел в 90-е годы XX века, которые были ознаменованы переломом в обучении ИЯ в неязыковых вузах: в фокусе оказалось использование ИЯ в ситуациях реального общения, одинаковое внимание уделялось всем видам речевой деятельности, включая профессионально ориентированное аудирование и письмо. Коммуникативная парадигма применительно к профессионально ориентированной лингводидактике проявилась в форсированном формировании системы обучения профессиональной коммуникации.

Постнеклассическая парадигма в общенаучном смысле обладает следующими признаками: компьютеризация и индустриализация науки, рост междисциплинарных исследований, фокус на экономические и социально-политические факторы, включение аксиологического аспекта [6]. Данные признаки позволяют рассматривать ее как антропоцентрическую, а в контексте образования как **личностно ориентированную** парадигму, при этом она не отменяет предыдущие парадигмы, а посредством синергии присваивает лучшие аспекты каждой.

В настоящее время существует многообразие методик обучения профессионально ориентированному чтению, в основе которых лежат разные подходы. Понятие «подход» мы определяем как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов», которые характеризуют конкурирующие между собой или исторически сменяющие друг друга стратегии и программы в философии, науке или организации жизни и деятельности людей. Трехсторонняя структура научного подхода включает следующие аспекты: теоретический (парадигма), методический (синтагма) и целевой (прагматика). Применительно к теории и методике обучения можно сказать, что парадигма подхода – это главные концепции и теории, лежащие в его основе; синтагматическая структура представляет собой комплекс методик и технологий обучения, а прагматический аспект позволяет ответить на вопрос о цели и объектах обучения. Рассмотрим подходы к обучению чтению текстов по специальности, появившиеся в отечественной лингводидактики за последние 10 лет.

Исследователи отмечают, что современная наука в целом и лингводидактика в частности характеризуются полиподходностью, или полипарадигмальностью. Методологической основой современного профессионально ориентированного обучения иностранному языку служат компетентностный подход, межкультурный подход, концепция языковой личности.

Цели и результаты профессионально ориентированного обучения иностранному языку формулируются в настоящее время в терминах компетентностного подхода. Компетенции в первоначальном, бихевиористском понимании (Bloom) имели утилитарную функцию соотнесения результатов обучения с потребностями отрасли, т. е. заказчиков обучения (Hyland). Со временем они эволюционировали в сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие. Применительно к ПО обучению все языковые и коммуникативные компетенции рассматриваются через призму специальности.

В современном мире, отличительными чертами которого является все более тесное взаимодействие носителей многих языков и культур, признается неразрывная связь языка и культуры, в связи с чем в лингводидактике получили распространение культурно ориентированные подходы (лингвострановедческий, социокультурный, лингвокультурологический и межкультурный). Анализируя значимость этих подходов для ПО обучения, ученые приходят к выводу, что, за исключением межкультурного подхода, ни один из вышеприведенных культуроведческих подходов не использовался в отношении студентов неязыковых вузов. Причинами этому были, во-первых, профессиональная направленность курса иностранного языка, во-вторых, ограниченное количество часов, выделенных на этот курс.

Межкультурный подход, в основе которого лежит познание иной культуры через свою и познание своей культуры через иную [10], позволяет анализировать особенности различных культур и их носителей. По мнению исследователей, занимающихся проблемой использования межкультурного подхода в процессе иноязычного обучения в неязыковом вузе (Е.С. Диковой, М. Г. Евдокимовой, Г.В. Елизаровой, И.Л. Плужник, О.В. Сыромясова и др.), именно этот подход является оптимальным при обучении взаимодействию с представителями иных культур в профессиональных контекстах. Межкультурный компонент не требует внедрения радикальных изменений в сложившуюся систему обучения ИЯ или специальной подготовки студентов при условии, что диалог культур ограничен профессиональной сферой.

Межкультурный компонент реализуется для начинающих научно-технических специалистов, прежде всего, через чтение различных текстов профессиональной направленности с целью распознавания и восприятия элементов иной профессиональной культуры и в последующем применения результатов этой деятельности для собственных профессиональных целей, в том числе для профессиональной деятельности в контексте русскоязычной профессиональной культуры. Безусловно, межкультурное чтение художественных текстов будет отличаться от межкультурного чтения профессиональных текстов.

Обучение профессионально ориентированному иностранному языку в зарубежной лингводидактике реализуется через такие подходы, как Language for Specific Purposes (LSP, язык для специальных целей), Content-Language Integrated Approach (CLIL, интегрированный подход).

Борзова Л.В. и др. рассматривает обучение чтению литературы по специальности на основе **компетентностно-смыслового** подхода для иностранных студентов, готовящихся проходить обучение в российских вузах. Предлагается ориентироваться на личностные психические структуры обучающихся, а обучение трактуется как перманентный процесс смыслообразования.

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает раскрытие и использование когнитивных ресурсов личности. Этапы обучения совпадают с традиционной трехуровневой структурой упражнений: предтекстовых, текстовых и послетекстовых. На каждом из этапов работы с текстом предполагается использование различных коммуникативных стратегий:

– понимание иноязычных текстов по специальности посредством использования визуализации на различных уровнях – выделяются 3 различных уровня послетекстовых упражнений, направленных на постепенное углубление и усвоения понимаемой текстовой информации (Малькина О.В.);

– стратегический подход к иноязычному чтению;

– преподаватели Политехнического университета (МАМИ) (Мишина Г.А., Тартаковская И.Н.) подчеркивают важность обучения чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей. Разделяют обучение разным видам чтения в зависимости от уровня коммуникативной компетенции;

– иностранный опыт:

исследователи из Тайваня, исходя из примата важности грамматической структуры для понимания смысла текста, разработали методику Cumulative Sentence Analysis (CSA – кумулятивный анализ предложений), основанную на пошаговом выделении синтаксических компонентов в предложении. Эксперимент, в котором данная система была адаптирована для использования на компьютере, дал положительные результаты. Обучающимся предлагались следующие типы текстов: аутентичные учебники, научные статьи, новости из мира науки, обзоры.

Характеристика прецедентного технического текста и принципы профессионально ориентированному обучению чтению указанных текстов

Прецедентные тексты в виде интертекстуальных включений (прецедентные феномены в более широком смысле) могут выполнять различные функции в научном дискурсе: парольную, информативную, оценочную, прогнозирующую, эстетическую. *Парольная* функция заключается в том, что отсылки к определенным текстам могут быть понятны только членами данной профессиональной группы, формируя чувство групповой идентичности. *Информативная* функция позволяет сообщить читателю о других работах в соответствующей сфере знаний. *Оценочная* функция прецедентного текста дает автору возможность выразить свое мнение в отношении описываемого предмета или явления. *Прогнозирующая* функция реализуется, когда прецедентная единица находится в заголовке или эпиграфе научной работы, подготавливая читателя к восприятию текста. *Эстетическая* функция прецедентных текстов в научном дискурсе не является ведущей и довольно редко встречается.

Экстраполируя функции прецедентных феноменов на научно-технические тексты, можно предположить, что, безусловно, основная задача интертекстуальных включений в этом случае – информировать читателя о других научных работах по данной тематике, т. е. информативная функция. Кроме того, прецедентные тексты выполняют и парольную функцию, помогая автору идентифицировать себя как члена профессионального сообщества.

К частным методическим принципам профессионально ориентированного обучения иностранному языку относятся принцип профессиональной направленности принцип аппроксимации, принцип учета уровня владения иностранным языком, принцип контекстного обучения, принцип элективности.

Принцип *аппроксимации* относится главным образом к обучению продуктивным видам речевой деятельности, он особенно актуален при обучении взрослых слушателей вне условий естественной языковой среды и позволяет считать владение речевыми умениями и навыками удовлетворительными, если ошибки обучающегося не мешают понимать его речь. Амирасланова Е.М. показывает, что принцип аппроксимации возможно применить и к обучению чтению, особенно при чтении текстов без словаря.

Бесспорным является и принцип *междисциплинарной интеграции*, согласно которому успешное профессионально ориентированное обучение ИЯ требует от преподавателей иностранного языка не просто взаимодействия с преподавателями специализированных кафедр, но и самостоятельного изучения основ специальности (А.Ш. Габдуллина, Г.А. Краснощекова, К.М. Иноземцева). Например, в Томском политехническом университете проблема нехватки узкотехнических знаний, с которой столкнулись преподаватели-лингвисты, решается посредством организации взаимодействия и совместной работы кафедры иностранных языков и инженерных кафедр, что было реализовано в виде специальной методики [11].

Принцип *профессиональной направленности учебного материала* детально проработан М.В. Ляховицким. Согласно этому принципу, специфика профилирующего направления должна учитываться при работе над текстами и составлении словаря-минимума, выборе тем для устного общения, создании пособий для активизации грамматического и лексического материала.

Принципы ESP/ CLIL/ EMI

Принципы профессионально ориентированного обучения ИЯ определяют и цель иноязычного обучения в неязыковом, в том числе техническом, вузе, которой является формированием вторичной языковой личности профессионала (ВЯЛп) или языковой личности специалиста [12].

Результатом профессионально ориентированного обучения чтению текстов техническом вузе должно стать создание вторичной языковой личности профессионала. Вопрос о структуре языковой личности профессионала не получил однозначной трактовки в работах современных исследователей. Несмотря на то, что разные модели обладают общей трехуровневой структурой, наполнение и характеристики уровней различаются. Согласно этой концепции, первый уровень – вербальный, содержащий системы специализированных лексических единиц (термины, профессионализмы, номены); второй уровень – уровень профессионального сознания, т. е. специальные знания и опыт ЯЛ реализованы посредством доминантных концептов, при этом вербальные единицы первого уровня связаны со структурами сознания; третий уровень – мотивационно-прагматический, который составляют мотивы, цели и установки, реализованные через прецедентные тексты.

С.В. Мыскин не выделяет в структуре языковой профессиональной личности нулевой, вербально-семантический уровень, поскольку, во-первых, профессиональный язык имеет идентичную с общенациональным языком лексическую и грамматическую основу, т. е. не является независимой системой коммуникации; во-вторых, система терминов усваивается в условиях полного владения национальным языков; в-третьих, профессиональный контекст не предполагает использование обыденного языка [13, с. 155].

Следует отметить, что для профессиональной языковой личности, по мнению С.В. Мыскина, важными оказываются не столько языковые знания и умения, сколько языковая профессиональная компетентность и речевой портрет субъекта, основанные на профессиональном и интеллектуальном опыте, ценностных установках и склонностях, позволяющие практические реализовать профессиональную деятельность.

Интересна позиция Г.В. Сороковых и И.Р. Шафиковой, которые выделяют факторы, влияющие на успешность усвоения иностранного языка: “investment” (вложение, понятие, по аналогии с вложением капитала, раскрывающее и углубляющее понимание мотивации), а также “imagined communities” (воображаемые сообщества – понятие, в некоторой степени коррелирующее с осознаваемой целью изучения иностранного языка)» [10, с. 421–422].

Следовательно, первым уровнем языковой профессиональной личности становится *коммуникативно-компетентностный*.

Лингвокогнитивный уровень (уровень *тезауруса*) в языковой профессиональной личности представлен профессиональной картиной мира субъекта и узкоспециальным образом картины мира, зависящим от профессиональной группы. Система побудительных факторов, обусловливающих языковое профессиональное сознание субъекта (понимаемое как «преломленное отражение объективной действительности»), составляет *мотивационный* уровень ЯПЛ. Таким образом, языковая профессиональная личность в трактовке С.В. Мыскина имеет трехуровневую структуру, включающую коммуникативно-компетентностный, лингвокогнитивный и мотивационный уровни, и тем самым имеет некоторые отличия от классической структуры ЯЛ и ВЯЛ [13, с. 155].

Следует выделить вклад школы Т.С. Серовой – основоположника обучения информативному чтению профессиональной литературы. Именно этим исследователем были сформулированы отличительные особенности ПО чтения: подчиненность профессиональной деятельности специалиста, цель ПО чтения – восполнение дефицита информации с последующим ее использованием в виде создания нового произведения [3].

Таким образом, можно прийти к выводу, что обучение профессионально ориентированному чтению во многом остается основанным на системно-структурной парадигме, что вступает в противоречие с доминирующей в настоящее время антропоцентрической парадигмой. Нам не удалось найти методику обучения профессионально ориентированному чтению, которая имела бы своей основой и межкультурный подход, и концепцию вторичной языковой личности профессионала.

Специфика обучения профессионально ориентированному чтению прецедентных текстов на современном этапе заключается в том, что обучение должно осуществляться в соответствии с подходами, существующими в рамках антропоцентрической парадигмы: компетентностного, межкультурного, концепции языковой личности. Вторичная языковая личность профессионала как цель иноязычного образования в неязыковом вузе позволяет комплексно подойти к планированию обучения, в частности эффективно отбирать содержание обучения. Особенную важность данная концепция приобретает на продвинутом этапе профессионального обучения, таком, например, как магистратура. Не вызывает сомнений, что формирование языкового профессионального сознания магистранта технического вуза становится возможным только за счет включения в содержание обучения профессиональных прецедентных текстов, что заставляет нас по-новому взглянуть на обучение профессионально ориентированному чтению.

Раскрыта специфика обучения чтению, которая состоит в сочетании различных подходов: компетентностного, межкультурного, концепции языковой личности [14]. Таким образом, целью обучения студентов профессионально ориентированному чтению будет являться вторичная языковая личность профессионала, обладающая читательской компетенцией для межкультурной профессиональной коммуникации. Такая формулировка цели позволит комплексно подойти к планированию обучения, в частности к выбору содержания за счет включения профессиональных прецедентных текстов.

Библиографический список

1. Клычникова З.К. *Психология чтения*. Москва: Просвещение, 1975.
2. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Лань, 2003.
3. Серова Т.С. *Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе*. Свердловск: Уральский государственный университет, 1988: 7 – 9.
4. Вейзе А.А. *Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста.* Москва: Высшая школа, 1985.
5. Сороковых Г.В. *Компрессия текста с помощью ЭВМ как средство обучения студентов неязыковых факультетов реферированию и аннотированию научно-технической литературы (на материале французского языка, неязыковой ВУЗ)*. Автореферат … ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1993.
6. Сороковых Г.В. *Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе*. Москва: Тезаурус, 2004.
7. Коротенко Т.Н. *Развитие иноязычной познавательной компетенции в профессионально-ориентированном чтении у студентов неязыкового вуза.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург 2013,
8. Бондарев М.Г. *Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием компьютерной программы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск 2009.
9. Тарева Е.Г. Обучение пониманию в условиях неопределённости межкультурной коммуникации. *Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики*. 2015; № 1 (9): 32 – 38.
10. Тарева Е.Г. Обучение пониманию в условиях неопределённости межкультурной коммуникации. *Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики*. 2015; № 1 (9): 32 – 38.
11. Собинова Л.А. *Обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов вуза с использованием электронного учебного пособия*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2016.
12. Сороковых Г.В., Шафикова И.Р. Понятие вторичной языковой личности профессионала в отечественной и зарубежной лингводидактике: систематический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, № 4: 419 – 424.
13. Мыскин С.В. Специфика функционирования профессиональных прецедентных текстов в совместной деятельности работников. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2014; Ч. III, № 10 (40): 134 – 141.
14. White K.E., Robbins C., Khan B., and Freyman C. Science and Engineering Publication Output Trends. 2017. Available at: https://www.nsf.gov/statistics/2022/nsf18300/nsf18300.pdf

References

1. Klychnikova Z.K. *Psihologiya chteniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
2. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl; Sankt-Peterburg: Lan', 2003.
3. Serova T.S. *Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze*. Sverdlovsk: Ural'skij gosudarstvennyj universitet, 1988: 7 – 9.
4. Vejze A.A. *Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta.* Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
5. Sorokovyh G.V. *Kompressiya teksta s pomosch'yu `EVM kak sredstvo obucheniya studentov neyazykovyh fakul'tetov referirovaniyu i annotirovaniyu nauchno-tehnicheskoj literatury (na materiale francuzskogo yazyka, neyazykovoj VUZ)*. Avtoreferat … uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.
6. Sorokovyh G.V. *Programma-koncepciya formirovaniya sub`ekta obrazovaniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*. Moskva: Tezaurus, 2004.
7. Korotenko T.N. *Razvitie inoyazychnoj poznavatel'noj kompetencii v professional'no-orientirovannom chtenii u studentov neyazykovogo vuza.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg 2013,
8. Bondarev M.G. *Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu chteniyu studentov tehnicheskogo vuza s ispol'zovaniem komp'yuternoj programmy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk 2009.
9. Tareva E.G. Obuchenie ponimaniyu v usloviyah neopredelennosti mezhkul'turnoj kommunikacii. *Uchenye zapiski Nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki.* 2015; № 1 (9): 32 – 38.
10. Tareva E.G. Obuchenie ponimaniyu v usloviyah neopredelennosti mezhkul'turnoj kommunikacii. *Uchenye zapiski Nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki*. 2015; № 1 (9): 32 – 38.
11. Sobinova L.A. *Obuchenie professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu studentov vuza s ispol'zovaniem `elektronnogo uchebnogo posobiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2016.
12. Sorokovyh G.V., Shafikova I.R. Ponyatie vtorichnoj yazykovoj lichnosti professionala v otechestvennoj i zarubezhnoj lingvodidaktike: sistematicheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 5, № 4: 419 – 424.
13. Myskin S.V. Specifika funkcionirovaniya professional'nyh precedentnyh tekstov v sovmestnoj deyatel'nosti rabotnikov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3 ch. Tambov: Gramota, 2014; Ch. III, № 10 (40): 134 – 141.
14. White K.E., Robbins C., Khan B., and Freyman C. Science and Engineering Publication Output Trends. 2017. Available at: https://www.nsf.gov/statistics/2022/nsf18300/nsf18300.pdf

Статья поступила в редакцию 26.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-169-171

***Gridneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Khanty-Mansiysk Medical Academy (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL MASTER CLASSES AIMED AT STUDENTS' PROFESSIONAL DIRECTION DEVELOPMENT. The article deals with the componential essence of students' professional direction as the personality's main constituent providing for its successful development in the course of the educative process and in the further professional self-realization. The description of interplay and cross-impact of professional direction components is presented. The main characteristics of a master class as a pedagogical technology are described in the article. The prospects of professional direction development with the help of academic and professional master classes are analyzed. The article describes the experiment performed among the first-year students whose major is "Linguistics. Interpretation and Translation Studies". The results are indicative of rather high efficiency of practicing master class technology in the educational process of a university with the purpose of formation and development of students' professional direction.

Key words: **students' professional direction, components of students' professional direction, academic and professional master class.**

***С.В. Гриднева**, канд. пед. наук, ст. преп., Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МАСТЕР-КЛАССОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается компонентное содержание профессиональной направленности студентов как основной составляющей личности, обеспечивающей ее успешное развитие в процессе обучения и дальнейшей самореализации в профессии. Приводится описание взаимодействия и взаимного влияния компонентов профессиональной направленности. Представлены основные характеристики мастер-класса как педагогической технологии. Проанализирована возможность развития профессиональной направленности с помощью учебно-профессионального мастер-класса, а также описан эксперимент, проведенный среди студентов первого курса направления «Лингвистика. Перевод и переводоведение». Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о достаточно высокой эффективности применения мастер-класса в учебном процессе вуза в целях формирования и развития профессиональной направленности студентов.

Ключевые слова: **профессиональная направленность студентов, компоненты профессиональной направленности, учебно-профессиональный мастер-класс.**

Формирование профессиональной направленности студентов остается актуальной и до конца не решенной проблемой, поскольку велик процент выпускников вузов, которые не работают по профессии. Это проблема на уровне государства, так как государственный заказ, который выражается в количестве бюджетных мест, предоставленных студентам, в итоге превышает приток новых специалистов в ту или иную сферу после окончания вуза. Поэтому результаты данного исследования имеют большую практическую значимость. Цель исследования – определить, насколько эффективной технологией обучения является учебно-профессиональный мастер-класс в целях развития профессиональной направленности обучающихся. Задачи исследования – описать компонентное содержание профессиональной направленности личности студента, обосновать возможность применения мастер-класса для ее формирования, провести эксперимент.

Мы понимаем под профессиональной направленностью один из видов направленности личности, который представляет собой систему компонентов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование [1]. Стержневым образованием специалиста любой сферы деятельности является профессиональная направленность. Даже в нынешних условиях, когда смена профессии в процессе жизни становится обычным явлением, именно профессиональная направленность определяет успех в деятельности личности, развитие и самосовершенствование человека. Формирование профессиональной направленности является первостепенным для студентов, вне зависимости от направления обучения. Об этом свидетельствует множество научных публикаций [2–5].

Профессиональная направленность личности – это система компонентов, взаимодействующих друг с другом. Мотив выбора профессии как первый, выделяемый нами компонент, является определяющим на начальном этапе профессионального обучения. Он может быть продиктован потребностью в самореализации, достижении определённых целей либо данный мотив продиктован внешней успешностью представителей данной профессии. Возможно, выбор профессии навязан родителями либо носит династический характер. Иногда за выбором профессии стоит потребность доказать свою состоятельность, действовать наперекор чьему-либо мнению. Мотив может быть устойчивым и неустойчивым, внутренним и внешним.

При устойчивой внутренней мотивации остальные компоненты профессиональной направленности также будут успешно развиваться. Если же необходима коррекция мотивации, то повышение уровня профессионального интереса второго выделяемого нами компонента будет этому способствовать. Профессиональный интерес – это интерес-возбуждение, который увлекает, захватывает обучающихся, побуждает к поиску, исследованию, к деятельности [6]. Это эмоция, которая «заражает» и «заряжает» профессией, дает уверенность в себе и желание внести свой вклад, преобразовать, улучшить сферу своей будущей профессиональной деятельности. Интерес, развиваясь, преобразуется в отношение к деятельности. Недаром профессионал своего дела часто невольно заражает интересом каждого, кто с ним взаимодействует.

Таким образом, повышая уровень профессионального интереса студентов, мы увеличиваем их внутреннюю мотивацию, которая влияет на профессиональные ожидания, третий компонент профессиональной направленности личности. Под профессиональными ожиданиями мы понимаем неосознаваемые, интуитивные установки. Несоответствие ожиданий профессиональной действительности часто приводит к кризису профессиональных экспектаций. Поэтому очень важно предоставить студентам наиболее полную информацию об их будущей профессии, чтобы сформировать у обучающихся реальные профессиональные ожидания, которые позволят достигать успеха в профессии и избавят от разочарований.

Адекватные профессиональные ожидания напрямую связаны с восприятием студентами процесса обучения, которое является следующим компонентом профессиональной направленности. Восприятие должно быть профессионально ориентированным. Оно включает осознание важности междисциплинарных связей в обучении, понимание важности каждой отдельной дисциплины для формирования необходимых общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего профессионала. Профессионально ориентированное восприятие процесса обучения позволяет студенту самому способствовать процессу своей подготовки к профессиональной деятельности, ощущать в итоге готовность к ней.

При высоком уровне профессионально ориентированного восприятия процесса обучения развивается целеполагание, которое мы называем учебно-профессиональным, являющееся пятым компонентом профессиональной направленности. Целеполагание может быть внешним, продиктованным извне, и внутренним, генерируемым самим студентом. Как правило, процесс обучения начинается с внешнего целеполагания. Переход к внутреннему целеполаганию говорит о развитии самостоятельности обучающегося. Учебно-профессиональное целеполагание включает цели, связанные с самореализацией в профессии, а также умение ставить профессионально ориентированные цели и задачи в процессе обучения.

Развитие внутреннего целеполагания неразрывно связано с формированием самостоятельности студентов в профессионально ориентированной учебной деятельности. Это еще один компонент профессиональной направленности личности. Самостоятельное, внутреннее целеполагание, умение оценивать промежуточные и конечные результаты своей деятельности, критичность и гибкость мышления говорят о высоком уровне самостоятельности студента.

Исследованием проблемы профессиональной направленности личности студентов занимаются многие ученые, предлагая различные способы решения. Среди них важно отметить, например, наличие в учебном плане специальной дисциплины «Введение в специальность» [2], педагогическое сопровождение студентов в процессе учебной деятельности [3], социально-психологический тренинг профессионально-личностной направленности студентов [4], можно также добавить специальную, целенаправленную деятельность куратора академической группы.

В нашем исследовании коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе рассматривается как фактор эффективного формирования профессиональной направленности [1]. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам реализуется на основе принципов гуманистического и деятельностного подходов к образованию, а также с применением принципов диалогичности и профессиональной социализации. Нами было доказано, что реализация вышеуказанных подходов и принципов создает оптимальные психолого-дидактические условия, которые необходимы для формирования профессиональной направленности студентов.

Однако проблема заключается в том, что иностранный язык – это лишь одна дисциплина учебного плана того или иного направления обучения. Кроме того, к огромному сожалению, в некоторых вузах наблюдается тенденция уменьшения объема академических часов, которые выделяются на изучение иностранных языков. Данная ситуация явилась стимулом к поиску альтернативы, при которой возможно было бы создать необходимые и достаточные психолого-педагогические условия, приведенные выше, и при этом выйти за пределы одной лишь дисциплины «Иностранный язык». По нашему мнению, такой альтернативой является учебно-профессиональный мастер-класс.

По определению О.В. Бобряшовой, «мастер-класс – это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия» [7, с. 171]. Мастер-класс – это педагогическая технология, которая предполагает вариативность планирования и проведения, свободу выбора содержания и приемов обучения, интерактивное, творческое взаимодействие участников.

Мы полагаем, что проведение мастер-классов необходимо начинать уже на первом курсе обучения в вузе, включая их в разные дисциплины в качестве педагогической технологии, поскольку благодаря взаимодействию специалиста и обучающегося в ходе мастер-класса у второго формируется образ профессии, а также профессиональные экспектации, соответствующие реальности. Кроме того, студенты соотносят образ специалиста, ведущего мастер-класс, его знания и опыт с тем, что имеется у самих обучающихся, и получают вполне четкое представление о том, чему им необходимо научиться.

А.Ю. Устюжина выделяет следующие характеристики мастер-классов: «основные участники – это мастер-профессионал и обучающиеся; в процессе проведения мастер-класса осуществляется передача способов работы, приемов, методов или технологий деятельности; мастер в процессе демонстрации приемов деятельности вступает в интерактивное взаимодействие с участниками; в процессе проведения мастер-класса осуществляется организация активной самостоятельной работы всех участников мастер-класса» [8].

По направленности «мастер-классы бывают производственные, учебно-образовательные и учебно-профессиональные» [9]. Нас заинтересовала идея учебно-профессионального мастер-класса, который «проводится студентами старших курсов для обучающихся младших курсов с целью повышения образовательного и профессионального уровня» [9]. Данный вид мастер-класса нам кажется особенно эффективным для первокурсников, поскольку тот факт, что мастер-класс проводится тоже студентом, сообщает основной посыл – «я это уже умею, сможете и вы!».

Нами был проведен эксперимент среди студентов 1 курса направления «Лингвистика. Перевод и переводоведение». Мы выделили экспериментальную и контрольную группы, по 10 студентов в каждой. В контрольной группе занятия по дисциплине «Иностранный язык» шли по запланированной программе. В экспериментальной группе в рамках педагогической практики студентов третьего курса, студентом-практикантом, имеющим опыт работы волонтером-переводчиком на многих международных мероприятиях, которые проходили в г. Ханты-Мансийске с 2018 по 2020 гг., был разработан мастер-класс объемом 8 академических часов. Данный мастер-класс включал теоретический и практический материал. В интересной интерактивной форме студентам была представлена основная терминология, касающаяся устного и письменного перевода, разбор навыков, необходимых для успешной работы переводчика. Ребята ознакомились с главными трудностями, возникающими в процессе работы профессионала, обсудили возможные способы их решения, а также разобрали проблему этики в устном переводе. Весь теоретический материал был подкреплен достаточным количеством примеров как из личного опыта студента, так и из переводческой практики, представленной в различных видеоматериалах. Практическая часть мастер-класса включала разнообразные упражнения на развитие дикции и голоса, на тренировку памяти, подготовку к последовательному устному переводу, теневой повтор, письменный перевод текста, упражнения на переключение

внимания, декоративный синхронный перевод, разбор кейсов и переводческих задач, компрессия и декомпрессия.

Спустя месяц после проведения мастер-класса студентам экспериментальной и контрольной групп было дано задание – написать сочинение «Моя будущая профессия». Никаких требований к содержательной составляющей сочинения не предъявлялось. Наша задача была – сравнить, какие аспекты содержания профессии переводчика будут затронуты в сочинениях студентов.

Результаты проведенного эксперимента (табл. 1) заставляют серьезно задуматься. В контрольной группе студенты не владеют знаниями о профессии переводчика, никто не описывает содержания работы, требований к личности переводчика, не упоминает никаких особенностей профессии, которую осваивает. Более того, никто из обучающихся не написал, что хочет быть переводчиком и будет им. В большинстве сочинений читается неуверенность, неопределенность. Невозможно не процитировать некоторые фразы: «Все туманно и неопределенно»; «Так что я понятия не имею, что я здесь делаю». Также очень важно отметить, что 20% обучающихся контрольной группы полагают, что их будущая профессия – учитель или преподаватель иностранных языков, тогда как направление их обучения – «Лингвистика. Перевод и переводоведение».

Результаты, полученные в экспериментальной группе, кардинально отличаются. 90% обучающихся пишут о требованиях, предъявляемых данной профессией к личности. 40% студентов далее анализируют свои качества и соотносят их с требованиями будущей профессии, отмечая, над чем им придется работать. 80% обучающихся экспериментальной группы описывают содержание деятельности переводчика. 20% процентов студентов пишут, что не будут переводчиками, но в то же время 40% твердо уверены в обратном. Вдвое меньше тех, кто чувствует неопределенность в своем выборе.

Таким образом, по результатам эксперимента нам удалось установить, что учебно-профессиональный мастер-класс является эффективной технологией, позволяющей формировать профессиональную направленность студентов первого курса обучения, а также положительно влиять на профессиональное самоопределение обучающихся. Включение мастер-классов в различные дисциплины могло бы решить в итоге проблему нехватки профессионалов в отдельных сферах, а также проблему качества подготовки выпускников, поскольку профессиональная направленность студентов – это основа формирования и развития профессионала. В дальнейшем исследовании мы считаем важным проследить изменения компонентов профессиональной направленности студентов при использовании учебно-профессиональных мастер-классов в процессе обучения студентов.

Таблица 1

Содержание сочинения «Моя будущая профессия»

Важные утверждения относительно профессии переводчика	Эксперимент. группа, %	Контрольная группа, %
буду переводчиком, хочу быть переводчиком	40	0
еще не решила, буду переводчиком или нет	10	20
не буду переводчиком	20	20
Моя будущая профессия – учитель / преподаватель английского языка.	0	20
Неопределенность в будущей профессии, но точно с использованием знания иностранных языков	0	40
описание требований, предъявляемых профессиональному переводчику	90	0
соотнесение требований профессии переводчика со своими возможностями	40	0
основное содержание деятельности переводчика	80	0
упоминание отдельных особенностей профессии переводчика	30	0
описание требований и деятельности профессии – учителя / преподавателя иностранных языков	0	10

Библиографический список

1. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.
2. Устаров Р.М. Формирование профессиональной направленности студентов, обучающихся на начальных курсах вуза. *Вестник науки.* 2021; № 3 (36): 38 – 41.
3. Богуславская М.М. Факторы эффективного развития профессиональной направленности личности будущих педагогов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2021; № 4 (157): 26–30.
4. Подольская И.А., Ткаченко Г.А. Развитие профессионально-личностной направленности студентов вуза. *Калужский экономический вестник.* 2021; № 1: 62 – 67.
5. Буянова Г.В., Гитман Е.К. Активизация профессиональной направленности обучающихся вуза: из опыта работы куратора академической группы. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2020; № 1 (44): 53 – 62.
6. Изард К.Е. *Эмоции человека.* Москва: Издательство МГУ, 1980.
7. Бобряшова О.В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров. *Вестник ОГУ.* 2011; № 11 (130): 169 – 175.
8. Устюжина А.Ю. Мастер-класс как технология развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-1: 340 – 343.
9. Устюжина А.Ю. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов сервисных специальностей в вузе. *Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса.* 2011:1646 – 1651.

References

1. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
2. Ustarov R.M. Formirovanie professional'noj napravlennosti studentov, obuchayuschihsya na nachal'nyh kursah vuza. *Vestnik nauki*. 2021; № 3 (36): 38 – 41.
3. Boguslavskaya M.M. Faktory `effektivnogo razvitiya professional'noj napravlennosti lichnosti buduschih pedagogov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 4 (157): 26-30.
4. Podol'skaya I.A., Tkachenko G.A. Razvitie professional'no-lichnostnoj napravlennosti studentov vuza. *Kaluzhskij `ekonomicheskij vestnik*. 2021; № 1: 62 – 67.
5. Buyanova G.V., Gitman E.K. Aktivizaciya professional'noj napravlennosti obuchayuschihsya vuza: iz opyta raboty kuratora akademicheskoj gruppy. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2020; № 1 (44): 53 – 62.
6. Izard K.E. *`Emocii cheloveka.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980.
7. Bobryashova O.V. Master-klass i tvorcheskaya masterskaya kak pedagogicheskie tehnologii aktivnogo obucheniya buduschih dizajnerov. *Vestnik OGU*. 2011; № 11 (130): 169 – 175.
8. Ustyuzhina A.Yu. Master-klass kak tehnologiya razvitiya professional'no-pedagogicheskoj refleksii u buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-1: 340 – 343.
9. Ustyuzhina A.Yu. Metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noj raboty studentov servisnyh special'nostej v vuze. *Aktual'nye problemy realizacii obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya v usloviyah universitetskogo kompleksa.* 2011:1646 – 1651.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-171-174

Komarova O.S., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: olgaart2001@mail.ru*
Davydenko M.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
Shelyugina O.A., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soa@edu.asu.ru*

MARATHON OF STUDENT EDUCATIONAL PROJECTS AS A FORM OF IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING. The article reveals the specifics of the organization of project work among students of the pedagogical direction of training, specializing in the field of design, a model for the implementation of the project method in the form of a marathon of educational projects is proposed. The marathon involves the organization of the performance of course and final qualification works in the form of projects and allows to test the solution of professional problems in conditions close to real ones. The stages of work on the project from the research and analysis of the target audience to the implementation and reflection of the experience

gained are described, the professional and softskills formed during the work on projects are characterized. The publication describes the experience of organizing student project activities in the field of design training, but the model can be applied in the context of other professional training.

Key words: **project-based learning, training model, organization of project work, stages of work on project, educational project, training of designers, professional skills, soft skills.**

О.С. Комарова, *канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: olgaart2001@mail.ru*
М.В. Давыденко, *канд. филос. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
О.А. Шелюгина, *канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: soa@edu.asu.ru*

МАРАФОН СТУДЕНЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается специфика организации проектной работы студентов педагогического направления подготовки, специализирующихся в области дизайна, предложена модель реализации проектного метода в форме марафона образовательных проектов. Марафон предполагает организацию выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ в форме проектов и позволяет испытать решение профессиональных задач в условиях, приближенным к реальным. Описываются этапы работы над проектом от исследования и анализа целевой аудитории до реализации и рефлексии полученного опыта, характеризуются профессиональные и надпрофессиональные навыки, формируемые в ходе работы над проектами. В публикации описан опыт организации студенческой проектной деятельности в области обучения дизайну, но модель может применяться в контексте другого профессионального обучения.

Ключевые слова: **проектное обучение, модель обучения, организация проектной работы, этапы работы над проектом, образовательный проект, подготовка дизайнеров, обучение дизайнеров-педагогов, профессиональные навыки, гибкие навыки, навыки дизайнера.**

Вузовское образование стремится к обновлению, это касается как структурных изменений, так и принципов организации учебной деятельности. Решить одну из важнейших задач – подготовку выпускника, максимального ориентированного на работу с практическими кейсами, помогает проектное обучение. Оно позволяет смоделировать ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям, в которых окажется выпускник после окончания вуза. Проектное обучение способствует формированию как профессиональных, так и надпрофессиональных навыков, soft skills: в процессе работы над проектом студенту необходимо коммуницировать с другими студентами, выявлять и изучать целевую аудиторию, проводить опросы и анкетирование, тестировать и презентовать свою разработку, анализировать ее эффективность. Проектная учебная деятельность является прекрасной возможностью для саморазвития и развития в контексте, приближенном к реальным условиям профессиональной среды, способствует раскрытию творческого потенциала учащихся, становится фундаментом профессионального становления [1].

Актуальность статьи определяется обращением к одной из самых востребованных тем – построение, теоретическое обоснование и внедрение в образовательный процесс моделей проектного обучения, позволяющих модернизировать образовательную деятельность вуза. В силу очевидной востребованности практических методов обучения в зарубежной и отечественной исследовательской среде сформировался большой корпус публикаций, связанных с этой проблематикой. Так, в статье «Проектное обучение: от школы до вуза» представлен анализ применения проектного обучения на разных этапах образовательной деятельности [2]. В статье «Практика проектной деятельности студентов в высшей школе» коллектив авторов рассматривает современный этап развития высшей школы, а именно – вопросы организации и популяризации проектного образования [3]. В исследовании О.С. Кудиновой и Л.Г. Скульмовской «Проектная деятельность в вузе как основа инноваций» авторы связывают проектную деятельность с развитием информационного потенциала вуза [4]. В статье Т.И. Закировой «Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов» изучается взаимосвязь проектной и исследовательской деятельности, отмечается, что проектная работа активно развивает компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью [5]. Многообразие представленного в статьях опыта и теоретических обобщений подчеркивает потребность в их систематизации и осмыслении, а также в поисках новых эффективных решений и приемов.

Цель исследования – представить сложившуюся модель реализации проектного обучения, апробированную при участии студентов, ориентированных на проекты в области креативных индустрий и современного образования. Задачи исследования включают обоснование преимуществ проектного обучения, представление сравнительной характеристики традиционных (курсовая и выпускная квалификационная работа) и инновационных проектных форм работы (курсовая и выпускная работа в форме проекта), рассмотрение этапов проектной работы и характеристику навыков, приобретаемых студентами в ходе ее выполнения. Новизна исследования заключается в том, что представленная в исследовании модель проектного обучения впервые презентуется научному сообществу. Теоретическая значимость определяется разработкой методологических принципов организации проектной работы в вузе. Практическая значимость определяется тем, что опыт реализации проектного обучения в Алтайском государственном университете может быть полезен педагогическому сообществу, и представленная модель возможно реализовать в иных образовательных учреждениях.

Вовлечение студентов в проектную работу – одна из тенденций реорганизации образовательной деятельности вуза. Проектная работа может быть обязательной или вариативной частью учебного процесса, а может использоваться как дополнительная форма работы при подготовке, например, к конкурсам стартапов. Последнее активно практикуется, но имеет ряд недостатков: охватывает не всех студентов и является дополнительной нагрузкой, с которой справляются далеко не все обучающиеся. Именно поэтому актуальным является поиск разнообразных форм внедрения проектной работы. Одним из таковых становится выполнение курсовой и выпускной квалификационной работы в форме индивидуального или группового проекта.

Рассмотрим опыт внедрения проектного метода в практику подготовки студентов-бакалавров Алтайского государственного университета, обучающихся по направлению Профессиональное обучение, профиль «Дизайн». Так, в 2022 году в институте гуманитарных наук АлтГУ стартовал «Марафон студенческих образовательных проектов». Цель проведения марафона состоит в том, чтобы стимулировать проектную деятельность студентов, создать условия формирования профессиональных и надпрофессиональных навыков. Участие в марафоне предполагает выполнение курсовых и выпускных работ в виде проектов, которые должны быть частично или полностью реализованы.

Успешность реализации марафона определяется многими факторами, в том числе спецификой учебного плана по направлению “Профессиональное обучение”: в нем имеются предметы общегуманитарного характера, педагогические дисциплины, а также специальные, связанные с освоением предметной области дизайн, которые обеспечивают необходимую теоретическую и практическую подготовку и способность отвечать на профессиональные вызовы. Задачи по разработке и реализации проекта ставятся перед студентами на старших курсах обучения. Так, на третьем курсе очной формы обучения учебным планом предусмотрено выполнение курсовой работы в рамках дисциплины «Методика профессионального обучения», на четвертом — выпускной квалификационной работы педагогического характера.

Всю работу над проектом можно разделить на несколько этапов. Первый – это подготовка теоретической части работы; второй – разработка практической части, то есть самого педагогического контента; третий – PR-менеджмент проекта; четвертый – его реализация; пятый – рефлексия полученного опыта и аналитика успешности проекта. Курсовая работа, выполняемая исключительно в виде письменного исследования, позволяет реализовать только первые два этапа, в то время как проект провоцирует ситуацию, где появляется возможность пройти все этапы – от поиска замысла до реализации разработки и осмысления полученных результатов.

Работа над курсовым проектом начинается с погружения в предметную область. Студенты работают над текстом, изучают методику профессионального обучения. Обязательной частью является анализ педагогических решений аналогичной тематики, в ходе которого студентам необходимо познакомиться со спецификой методических подходов авторов курсов, видеоуроков, программ, методических и учебных пособий, учебников. В итоге такого анализа перед студентами ставится задача выявить и проанализировать методические приемы, используемые другими авторами, а также понять, какие из них оказались наиболее удачными. На основе этого анализа студентам предстоит определить, какие методические подходы можно применить при разработке собственного проекта. Этот этап можно считать исследовательским, когда задача студентов заключается в том, чтобы изучить и оценить эффективность

применяемой методики и определить направление развития собственного проекта.

Далее студенты переходят к следующему этапу работы – созданию собственной методической разработки. В структуре курсовой и выпускной квалификационной работы этому будет посвящена вся вторая глава и приложения к ней. Прежде чем перейти к конструированию своей модели, студенты выявляют и анализируют целевую аудиторию, обосновывают ее выбор. При этом им необходимо доказать, что людям именно этого возраста, профессиональной принадлежности, социального статуса будет интересен разрабатываемый ими мастер-класс или целый учебный курс. Для этого используется анкетирование, опросы, интервью, материалы которых тщательно анализируются. После обоснования целевой аудитории студенты разрабатывают концепцию своего проекта, определяют компетенции, которые приобретет обучающийся в ходе освоения курса, а также обозначают перспективу дальнейшего использования приобретенных знаний и навыков. Таким образом, уже на этапе разработки концепции студент должен четко понимать, на что нацелена его разработка, какие новые профессиональные перспективы появятся у тех, кто ее успешно освоит. Далее создается программа, в которой прописываются все традиционные элементы: цель, задачи, приобретаемые знания, умения, навыки, а также разрабатывается структура и содержание проекта.

Разработав общую концепцию, студенты переходят к конструированию всех необходимых составляющих, например, лекций или их элементов, практических занятий, различного рода заданий. Обязательно прописываются критерии оценки практических работ. При этом в самом тексте курсовой или выпускной работы представляется развернутое обоснование всех разрабатываемых элементов, сам же методический продукт в полном виде публикуется в качестве приложения курсовой работы. В рамках курсовой работы это может быть сценарий и план-конспект мастер-класса, конспект лекции или видеолекции, система практических заданий, встраиваемых в ту или иную учебную дисциплину, методическое или наглядное пособие предмету, связанному с освоением предметной области дизайн. Наиболее востребованным форматом является мастер-класс. Он привлекает концентрацией материала, возможностью непосредственного общения с обучающимися, а также результатом, который очевиден и достижим в короткий временной период. На уровне выпускных квалификационных работ возможен выход и на более серьезный уровень – это подготовка курсов дополнительного образования.

Таким образом, на этапе выполнения исследовательской части проекта, студенты учатся анализировать процессы, сопоставлять разных подходы, оценивать их эффективность, определять методологию собственного проекта. Всё это еще раз доказывает, что проектная деятельность позволяет сформировать компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью.

Когда разработан план-конспект мероприятия, оформлены презентации, которые, как правило, сопровождают вводную часть мастер-класса, приготовлены необходимые материалы (кисти, краски, бумага, иные материалы и заготовки), прописаны ожидаемые результаты, студенты переходят к следующему этапу – менеджменту собственного проекта. Студентам предстоит обеспечить набор обучающихся на свой мастер-класс. Для этой цели они готовят афиши, которые рассылаются студентам других групп и других направлений подготовки посредством мессенджеров и социальных сетей, в том числе каналов Института гуманитарных наук АлтГУ. Анонс мероприятий публикуется и в специально созданном Telegram-канале, который объединяет студентов-дизайнеров, преподавателей и всех, кому интересна тематика творчества.

Помимо подготовки такого рода рекламы, студенты принимают участие в питчах. Для этого они разрабатывают презентацию своего проекта и краткое выступление. В нем студенты раскрывают специфику разработанного образовательного проекта, учатся четко и ясно определять и доносить до аудитории выгоды до потенциальных обучающихся, то есть аргументированно доказывают, что участие в этом педагогическом проекте в качестве обучающихся будет не только интересным, но и полезным и перспективным с точки зрения профессионального развития. Умение составить короткое выступление, представить ясное и четкое обоснование, способность визуализировать тезисы в презентации, оформлять слайды, при необходимости использовать инфографику [6] – всё это навыки, необходимые дизайнеру-педагогу в его будущей профессиональной деятельности. В кратких, но емких выступлениях участники марафона показывают преимущества проектов потенциальным обучающимся. При этом спикеры оказываются в ситуации конкуренции, ведь им необходимо найти заинтересованных слушателей из числа присутствующих. Чаще всего такие питчи-анонсы организуются небольшими сериями. В качестве слушателей подобных питчей и потенциальных обучающихся выступают студенты младших курсов этого же направления. Это объясняется тем, что им ближе всего в силу профессионального выбора подобные мероприятия, ведь все мастер-классы связаны с освоением предметной области – дизайном. Кроме того, аудиторию мотивирует перспектива повторения подобного практического опыта разработки проектов уже своими силами на старших курсах. Слушателями питчей становятся и студенты других направлений подготовки, а также обучающиеся уровня СПО колледжей-партнеров университета. Если проект предполагает детскую аудиторию, его апробация реализуется с участием воспитанников школы раннего эстетического развития АлтГУ «Уникум».

Становясь менеджерами своего проекта и пройдя этап такого питчинга, студенты отслеживают запись на свой мастер-класс, выходят на диалог с теми, кто проявил интерес, но еще сомневается в необходимости участия, отвечают на их вопросы. Важно, что при формировании групп не используется метод принуждения. Таким образом, на этом этапе важно найти целевую аудиторию или же с помощью своей убедительности развить интерес тех, что был изначально настроен индифферентно. В будущей профессиональной деятельности навыки, связанные с менеджментом и маркетингом, пригодятся педагогам-дизайнерам, которые смогут обогатить рынок дополнительного образования актуальными и инновационными проектами и окажутся в ситуации реальной конкурентной борьбы. Навыки управления проектом и понимание маркетинговых принципов организации избранной рыночной ниши станут мощной базой для дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме того, приобретенные в ходе презентации своего проекта навыки питчитнга являются одними из ключевых в работе менеджера проектов.

Главный этап – это реализация проекта. Мастер-классы, как правило, включают небольшую (вводную) часть, в которой автор знакомит присутствующих с темой, раскрывает особенности избранной профессиональной области. Чаще всего это выступление в сопровождении презентации длительностью 10–15 минут. Реже это может быть полноценная лекция с более глубоким рассмотрением вопросов. После этого мастер-класс предполагает практическое занятие согласно тематике мероприятия. Это может быть выполнение живописной или графической работы, роспись по ткани или дереву, создание декоративного панно или же выполнение творческого задания в компьютерном классе с использованием графических редакторов. Студент-автор оказывается в ситуации реального педагогического эксперимента, поскольку, не имея опыта педагогической деятельности, он реализует собственный проект, следуя плану, но в то же время импровизируя как настоящий педагог. Ведущему образовательного мероприятия приходится объяснять, показывать, поправлять, а также психологически помогать обучающимся, поскольку не всё и не всегда получается у них в должной мере с первого раза. Особенно это актуально при работе с детьми школьного возраста. Нередко на помощь приходят одногруппники.

Важной особенностью этапа реализации является формирование команды. Еще до начала мастер-класса каждый автор-ведущий определяет себе несколько помощников. Они помогают в решении организационных вопросов: нужно подготовить аудиторию, встретить участников, раздать им всё необходимое, помочь наладить коммуникацию. Так формируется осознание того, что участники марафона делают общее дело, и понимание важности поддержки команды. Выполнение курсового проекта в виде педагогического проекта проходит в формате индивидуальной работы. Но на этапе реализации необходимо создание команды, которая поможет в воплощении планов. Умение коммуницировать в команде, распределять работу между всеми членами проектной группы, осознание важности общих задач – все это необходимые навыки будущей профессиональной деятельности педагога-дизайнера.

После завершения мастер-класса наступает этап рефлексии. Все члены команды высказывают свое мнение о том, насколько успешно прошло образовательное мероприятие: какие методические приемы были удачными, какие не вполне, насколько удалось достичь желаемых целей, насколько успешными были результаты практической работы обучающихся, всё ли удалось реализовать из намеченного, насколько успешно получилось выстроить коммуникацию. При этом члены команды стараются охарактеризовать основные результаты проекта, определить ценные компетентностные приобретения, обсудить сложные этапы и неудачи, дать обратную связь по конкретному проекту на основе принципов конструктивного взаимодействия. Сам автор мастер-класса тоже активно участвует в обсуждении, стараясь проанализировать результаты своей работы. Однако обсуждение – только один из этапов рефлексии. Самостоятельно и более глубоко проанализировать результаты требуется в письменном виде, этот материал дополняет курсовую работу. В ходе рефлексии происходит осмысление полученного опыта, приходит понимание эффективности разработанного проекта на всех этапах его разработки и на этапе реализации. Такой самоанализ позволяет сделать выводы о проделанной работе и перейти на новый этап понимания своей практической деятельности. Во многом благодаря рефлексии становится возможным совершенствование навыков, приобретенных в ходе проектной деятельности, и выполнение следующего проекта на более высоком качественном уровне.

Важной частью реализации проекта является формирование дополнительных профессиональных навыков. Это связано с тем, что во время мастер-классов ведется фото- и видеосъемка. Впоследствии эти записи монтируются в самостоятельный видеоматериал, который тоже становится частью педагогического проекта и своего рода отчетным элементом. Фото- и видеосъемку, как правило, обеспечивают одногруппники из числа членов команды. Отснятый материал подлежит дальнейшей обработке. Студенты готовят обложки, заставки для видео, обеспечивают видеомонтаж. Избранные фотографии и ссылка на видеоролик размещаются в приложениях к курсовой или выпускной квалификационной работе.

Наиболее сложным и объемным вариантом проектной работы является реализация полноценного онлайн-курса дополнительного образования. Для решения такой задачи студентам необходимо не только разработать все элементы курса, но и осуществить видеозапись уроков, произвести монтаж, обработку и подготовку обучающих видеоматериалов. Кроме того, необходимо разработать и другие виды занятий (если они предполагаются), задания, критерии их оценки. В качестве платформы для размещения курса используется Открытый образовательный портал АлтГУ и система Moodle. Опыт показал, что студенты-бакалавры вполне способны справиться со столь объемной задачей. Такие курсы отличаются новизной, оригинальностью, они интересны другим студентам, спрос на такой обучающий контент довольно высок.

Марафон студенческих образовательных проектов, стартовавший в январе 2022 года, объединил усилия студентов и преподавателей, под руководством которых были подготовлены педагогические проекты. Представленная модель реализации проектного обучения доказала свою эффективность. Студенты получили возможность больше общаться друг с другом, обмениваться профессиональным опытом, выстраивать траекторию своего профессионального развития за счет выбора вновь и вновь реализуемых обучающих мероприятий. Марафон позволил расширить число участников, выступивших в роли обучающихся, а также помог авторам проектов увидеть и оценить результаты деятельности друг друга.

Благодаря такой организации работы стало возможным сформировать у будущих дизайнеров-педагогов различного рода навыки – аналитической и научно-исследовательской деятельности, в большей степени формируемые на этапах проведения маркетингового исследования, выявления и обоснования целевой аудитории, изучения отечественного и мирового опыта в избранной профессиональной нише. Очень важны формируемые в процессе проектной работы коммуникативные навыки и опыт работы с разной аудиторией. Не менее важна коммуникация и внутри команды, формируемой на этапах реализации проекта и рефлексии полученного опыта. Навыки презентации и управления собственным проектом формируются на этапе поиска заинтересованных слушателей, коротких питчингов в условиях конкурентной борьбы, осуществления набора слушателей на разрабатываемые педагогические мероприятия. Проектная деятельность формирует и навыки самоанализа, то есть рефлексии, помогая оценить эффективность собственного проекта и успешность его реализации. Формируются и профессиональные навыки, в том числе умение разрабатывать авторский обучающий контент, актуальный и востребованный в молодежной среде. Это умение применять найденные методические приемы в собственном педагогическом проекте. В ходе разработки проекта развиваются дизайнерские навыки, поскольку весь обучающих контент имеет визуальное оформление и представлен в формате презентаций, видеозанятий, наглядных материалов в электронном или печатном виде. Навыки работы с текстом и изображением формируются также на этапе создания авторской афиши о предстоящем образовательном мероприятии. Дополнительными навыками является умение осуществлять фото и видеосъемку, а также выполнять монтаж видеопродукции. Столь широкий спектр формируемых навыков является одним из главных преимуществ проектной работы, что не раз отмечалось в научных исследованиях [7].

Таким образом, проектная деятельность студентов педагогических направлений позволяет будущим выпускникам освоить все виды деятельности, связанные с разработкой и реализацией авторского образовательного контента, а также запуска онлайн- или офлайн-школы. Проектная деятельность, осуществляемая в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ, позволяет сформировать профессиональные и надпрофессиональные навыки и подготовить будущего выпускника к успешной профессиональной деятельности в условиях жесткой конкуренции и динамично меняющейся образовательной среды.

Библиографический список

1. Попова М.С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза. *Гаудеамус*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-vuza (дата обращения: 30.05.2022).
2. Хацринова О.Ю., Павлова И.В. Проектное обучение: от школы до вуза. *Казанский педагогический журнал*. 2021; № 6. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48157423_64336678.pdf
3. Грахов В.П., Мохначев С.А., Кислякова Ю.Г., Анисимова Н.В. Практика проектной деятельности студентов в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 5: 356.
4. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 4: 104.
5. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5: 326.
6. Комарова О.С., Шелюгина О.А. Роль инфографики в современном дизайн-образовании. *Культурное наследие Сибири*. 2020; № 1 (29): 63 – 71. Available at: https://www.asu.ru/files/documents/00018786.pdf
7. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития. *Вестник Мининского университета*. 2017; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze-rezultaty-nauchnogo-issledovaniya-i-perspektivy-razvitiya

References

1. Popova M.S. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti studentov vuza. *Gaudeamus*. 2017; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-vuza (data obrascheniya: 30.05.2022).
2. Hacrinova O.Yu., Pavlova I.V. Proektnoe obuchenie: ot shkoly do vuza. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 6. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48157423_64336678.pdf
3. Grahov V.P., Mohnachev S.A., Kislyakova Yu.G., Anisimova N.V. Praktika proektnoj deyatel'nosti studentov v vysshej shkole. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 5: 356.
4. Kudinova O.S., Skul'movskaya L.G. Proektnaya deyatel'nost' v vuze kak osnova innovacij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4: 104.
5. Zakirova T.I. Proektnaya deyatel'nost' studentov kak metod formirovaniya kompetencij studentov vuzov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5: 326.
6. Komarova O.S., Shelyugina O.A. Rol' infografiki v sovremennom dizajn-obrazovanii. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2020; № 1 (29): 63 – 71. Available at: https://www.asu.ru/files/documents/00018786.pdf
7. Shkunova A.A., Pleshanov K.A. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov v vuze: rezul'taty nauchnogo issledovaniya i perspektivy razvitiya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze-rezultaty-nauchnogo-issledovaniya-i-perspektivy-razvitiya

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 376.6 (09) DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-174-176

Zhumadilova M.T., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, History Institution of Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mahabat.777@mail.ru*

UPBRINGING OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE (HISTORICAL ASPECT). The article deals with a problem of raising orphans and children left without parental care in the historical aspect. The research materials include articles and reports by outstanding scientists and teachers of the 18th and 20th centuries. The active spread of social institutions for disadvantaged children in the 18th century was inextricably linked with the socio-economic ill-being of the population. According to the normative documents of the beginning of the 18th century, not only the right to life and food, but also the maintenance of education were laid down in children's social institutions. The presented historical period is an important stage in the accumulation of experience, traditions, the content of the upbringing of children, and also provides the basis for understanding educational practice at the present time. The author emphasizes that scientists and teachers who devoted themselves to the education of children of different categories were driven by high humanistic ideals. It was established that the main feature of education in social institutions was professional orientation, but other aspects of education were not excluded.

Key words: **history of pedagogy, upbringing, orphans, children left without parental care, social institutions, public charity.**

М.Т. Жумадилова*, аспирант, Институт истории гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: mahabat.777@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается проблема воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в историческом аспекте. Материалом для исследования послужили статьи и доклады выдающихся ученых-педагогов 18–20 столетий. Активное распространение социальных учреждений для обездоленных детей в 18-м столетии неразрывно связано с социально-экономическим неблагополучием населения. Согласно нормативным документам начала 18-го столетия в детских социальных учреждениях было заложено право не только на жизнь и пропитание, но и на содержание воспитания. Представленный исторический период является важным этапом в накоплении опыта, традиций, содержания воспитания детей, а также дает почву для осмысления воспитательной практики в настоящее время. Автор подчеркивает, что ученые-педагоги, посвятившие себя воспитанию детей разной категории, были движимы высокими гуманистическими идеалами.

Установлено, что главной особенностью воспитания в социальных учреждениях являлось профессиональное ориентирование, однако не и исключались другие аспекты воспитания.

Ключевые слова: **история педагогики, воспитание, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социальные учреждения, общественное призрение.**

В современной педагогике актуальны направления, связанные с исследованием историко-педагогических процессов в обществе. В современных исторических условиях, когда происходит реформирование различных социальных учреждений для детей разных социальных категорий, происходит поиск новых педагогических идей и ценностных ориентиров. Настоящее и будущее зачастую говорят языком прошлого. В связи с этим педагогика и общество в целях решения задач по воспитанию детей обращаются к таким традиционным источникам, которые оказываются востребованными и актуальными в настоящее время, позволяя использовать научный резервуар прошедших эпох.

С учетом того, что «концептуализация историко-педагогического знания включает три измерения (антропологическое, социокультурное и педагогическое» [1, с. 35]), мы рассматриваем в данном исследовании вопросы, связанные с воспитанием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в педагогическом измерении. Справедливо заметила Н.В. Седова, что каждая историко-социальная эпоха «вносит свой смысл, компетентно корректирует традиции, расставляя акценты, соответствующие духу времени, атмосфере общественной жизни. Институт воспитания и образования во все времена сохранял историко-культурные и педагогические традиции, имеющие своим основанием высокие ценности и идеалы» [2, с. 33], позволяя теоретически анализировать педагогическое прошлое в неразрывном единстве с педагогическим настоящим. При этом необходимо подчеркнуть, что на идейную атмосферу российского общества и на формирование педагогической мысли, получивших распространение в 18-м столетии, оказали большое влияние европейские гуманистические теории.

Цель статьи: установить особенности воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социальных учреждениях.

Новизной статьи выступают уточнение и концептуальный анализ термина «воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социальных учреждениях».

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

– историко-культурологические исследования отечественных ученых и педагогов прошлого: И.И. Бецкой, Е.Д. Максимова, В.Ф. Одоевского, М.А. Ошанина и др.;

– теоретико-практические подходы к воспитанию и образованию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социальных учреждениях, заложенные в трудах отечественных авторов: Макаренко А.С., Палиевой Н.А., Фирсова М.В. и др.;

– современные исследования, посвященные изучению сиротства как многомерного социокультурного явления (Е.А. Байер, З.И. Лаврентьева, Е.А. Кожемякина, С.А. Расчетина и др.).

Существенный теоретический интерес представляют также опубликованные в двухтысячных годах диссертационные труды таких авторов, как А.И. Клиницкий, Е.А. Кожемякина, Е.Л. Разоренова, С.И. Семенкова, Ю.В. Сиренко. Перечисленные исследования внесли существенный вклад в область воспитательной теории несовершеннолетних граждан, в частности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В понятие «воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социальных учреждениях» в современной педагогике вкладывается целый междисциплинарный научный комплекс, который представляется как важнейшая ценностная составляющая следующих культурных пластов: педагогического, социального, антропологического, философского и лингвистического. Важнейшими концептуальными признаками данного комплекса являются:

– антропоцентричность (тесная связь человека и воспитания),

– целенаправленность;

– триединство (средство, процесс, результат).

Концептуальный анализ понятия «воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» включает три компонента: план, действие, результат. Каждый компонент содержит необходимую информацию для реализации определенного вида воспитательной деятельности. Также данный термин включает в себя следующие характеристики:

– деятель (воспитатель, учитель, попечитель, надзиратель, опекун и др.);

– объект (дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-беженцы);

– время (социальная эпоха);

– инструментарий (законодательные акты, участники исправления);

– локация деятельности (приют, воспитательный дом, социальный приют, центры для детей разной категории и пр.).

В педагогическом словаре воспитание – это целенаправленный процесс, направленный на освоение ценностей, культуры человеком через образование в соответствии с нормами общества [3, с. 42]. Термин *«воспитание»* представляет собою отглагольное существительное, образованное от глагола «воспитывать» С конца 17-го столетия глагол *«воспитывать»* выражал только физическое воздействие в смысле *«вскармливать», «взращивать»*. Только в 18 столетии в процессе формирования основ русского гражданского общества глагол *«воспитать»* приобретает переносное, абстрактное и отвлеченное значение *«стараться об образовании, об умственном и нравственном развитии кого-нибудь»* [4, с. 144]. Вероятно, это связано с появлением и формированием государственной помощи детям указанной категории.

Взгляды на воспитание и организацию помощи обездоленным детям проникали во все сферы государственной жизни, в частности в юридическую сферу и область образования. С этого периода наблюдается и политкорректное отношение в российском обществе к данной категории детей. Так, в начале 18-го столетия они характеризовались как *брошенные, внебрачные дети, «подкидыши», «зазорные»,* но уже к концу 18-го столетия их называли *«найденные и оставленные родителями», «злосчастнейшие младенцы», несчастно рожденные* [5, с. 61].

Воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социальных учреждениях представляет собой комплексный процесс формирования интеллектуальных, социальных и профессиональных навыков для подготовки к самостоятельной жизни.

Организация социальных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в ту эпоху неразрывно связана с социальным неблагополучием подавляющего большинства народов России. Сиротство – печальное следствие нищеты. В условиях удручающей бедности невозможно было элементарное содержание семьи, что неизбежно вело к увеличению детей-сирот. Е.Д. Максимов различал следующие причины бедности: *индивидуальные* (инвалидность, старость, убожество и др.), *семейные* (смерть одного из супругов, уход из семьи для отбывания воинской обязанности, развод), *социальные*, связанные с экономическими, правовыми и бытовыми условиями [6, с. 5–39]. Как писал ученый-педагог М.А. Ошанин, «главной причиной увеличения массы подкидышей и всякого рода покинутых детей является бедность их родных семейств и невозможность оставить ребенка ни у себя, ни передать его родственникам» [7, с. 118]. Соответственно, в таких семьях оставалась помощь государственных, общественных или частных учреждений.

Анализ источников указывает на то, что государственная система социально-педагогической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, была разработана уже на рубеже 18–9 столетий. Об этом свидетельствуют указы Петра Первого от 31.01.1712 г., 12.10.1714 г., 04.11.1715 г., которые были направлены на социальную защиту детей с целью обеспечения им не только права на жизнь, но и организацию жизнедеятельности, а также, главным образом, получение должного воспитания.

Формирование системы государственных социальных учреждений для сирот в России относится ко второй половине 18-го столетия, когда были открыты Воспитательные дома в Москве (1763 г.) и Санкт-Петербурге (1767 г.). Воспитательные дома были созданы для воспитания, обучения детей различным наукам и ремеслам. В систему социально-педагогической помощи со стороны государственных органов входили Министерство внутренних дел, земские и городские учреждения, учреждения Императрицы Марии Федоровны, Императорское Человеколюбивое общество, попечители различных ведомств, частные благотворительные общества [8, с. 29]. Екатерина II издала указ, согласно которому

воспитательные дома, подобно столичным, были организованы в других городах России [7, с. 14].

В связи с открытием социальных учреждений к проблеме воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обратился педагог-просветитель, главный советник императорского двора в сфере образования в Российской Империи И.И. Бецкой. Система педагогических взглядов на воспитание детей И.И. Бецкого построена на теоретико-методологической основе западноевропейских ученых-философов 18-го столетия: К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо и др. Так, И.И. Бецкой в начале 18-го столетия, пребывая в педагогическом путешествии в Голландии, Италии, Франции и других европейских странах, занимался сбором информации о социальных учреждениях по воспитанию детей разных категорий. И.И. Бецкой убеждал современников, что польза учреждений доказывается примерами «одаренных европейских народов и государств, в которых почти во всяком знатном городе находятся такие учреждения». Его наблюдения легли в основу организации «особых домов» в Российской Империи. Следует подчеркнуть, что И.И. Бецкой под воспитанием сирот понимал процесс создания нового сословия как составной части «новой породы людей или иных отцов и матерей» для пользы общества [9, с. 346–350].

В.Ф. Одоевский, продолжая отечественную традицию социально-педагогической помощи детям, заложенную И.И. Бецким, на поприще общественного призрения стал организатором развития многочисленных детских приютов. В своих педагогических воззрениях он опирался на труды таких европейских педагогов и мыслителей, как Ж.Б. Жирара, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Дж. Ланкастера и др. [7, с. 11]. В. Ф. Одоевский, известный своей общественной, литературной и научно-педагогической деятельностью, в первой четверти 19-го столетия разработал «Положение о детских приютах», согласно которому главной задачей воспитания обездоленных детей он видел в том, чтобы научить их быть людьми, сделать их гражданами, развить душу и «привести к движению орудие» их «мышления». По мнению В.Ф. Одоевского, воспитание – это органическое развитие, в процессе которого в неразрывном единстве сочетаются прирожденные потребности и стремления организма, с одной стороны, и идущие навстречу потребностям, в свою очередь, определенным образом изменяющие их педагогические воздействия, с другой стороны [8, с. 16]. На основе педагогических концепций Одоевского О.В. Глазырина выделила следующие задачи воспитания: формирование умственного, религиозно-нравственного и эстетического воспитания [8, с. 19–20]. Важно подчеркнуть, что общественный деятель считал, что нравственное и религиозное воспитание – это единое понятие [8, с. 24].

По мнению профессора М.А. Ошанина, организация призрения и воспитания детей целесообразна, если дети окружены надлежащим уходом и питанием, получив начальное образование, а затем научное или профессиональное [7, с. 6]. Справедливое мнение Ошанина находит поддержку в статье, в которой сообщается, что помимо знаний детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, необходимо привить трудовой навык. В России в конце 19 – начале 20 столетий важное место в социальных учреждениях занимали мастерские, в которых воспитанников смогли обучить следующему ремеслу: веревочному, щёточному производству, столярному искусству, шитью, изготовлению сапог и пр. [10, с. 89].

Доктор В.П. Бруханский, заведующий Саратовским приютом, на Всероссийском съезде по общественному призрению в 1914 г. констатировал, что в социальных учреждениях изменились приоритеты – от физического здоровья и развития к воспитанию и образованию детей. Последнее видит ключевой задачей съезда. По его мнению, необходимо «умственное и духовное воспитание с целью сделать из них полезных и способных к труду работников». Бруханский поддерживал идею английского педагога У. Стефенсона в том, что для «улучшения процесса воспитания» необходимо в каждой губернии России организовать сельские приюты-колонии, где дети могли бы заняться «сельскохозяйственными работами на огороде, а также, исходя из «наклонности», ремесленными трудами в мастерской [11, с. 1, с. 16].

Таким образом, ретроспективный анализ исследований, посвященный воспитательной практике в особых условиях социальных учреждений, позволяет сделать вывод, что, во-первых, период с 17 по 19 столетие является важным этапом в накоплении опыта, традиций в содержании воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во-вторых, названные особенности являются актуальными для современной педагогики.

В-третьих, в концептуальном отношении смысл термина «воспитание» во все большей степени сдвигается с объектно ориентированной составляющей в начале рассматриваемого периода к инструментально-ориентированным компонентам к концу периода (правовой, финансовый и организационный компоненты).

Итак, важнейшей особенностью педагогической работы с детьми-сиротами является раннее профессиональное ориентирование. Овладение в раннем возрасте ремеслом – лучший способ социализации детей-сирот. В социальных учреждениях настойчиво прививали трудолюбие, чтобы подготовить воспитанников к трудностям самостоятельной жизни. Возможность по выходу из социального учреждения прокормить себя, стойко переносить невзгоды давало крепкую жизненную опору. Разумный акцент на ранее профессиональное ориентирование вовсе не исключал других аспектов воспитательной деятельности. В частности, в процессе воспитания и обучения важным являлись религиозное воспитание, эстетическое просвещение (кружки, хоровое пение, экскурсии, театрализованные представления и пр.), трудовое воспитание (сельскохозяйственная деятельность: выращивание овощей, уход за домашними животными и пр.) и изучение школьных предметов. Необходимо отметить, что российские ученые, педагоги-практики, общественные деятели и писатели, посвятившие себя воспитанию детей-сирот, были движимы высокими гуманистическими идеалами. В своей работе с обездоленными детьми они стремились воспитать из них полноценных, высоконравственных, общественно полезных граждан. Педагогическая работа в сиротских приютах становится формой высокого общественного служения, что плодотворно сказывается на воспитательном процессе – он становится искренним, неформальным, человеколюбивым.

Библиографический список

1. Корнетов Г.Б. Основной вопрос педагогики как способ концептуализации педагогического знания. *Историко-педагогический журнал.* 2016; № 3: 28 – 37. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26678298_64195229.pdf
2. Седова Н.В. Историко-культурные традиции педагогического образования в России. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2016; № 4-2: 31 – 39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28351589_26053445.pdf
3. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва. 2003.
4. *Этимологический словарь современного русского языка*. Москва. 2019.
5. *Без родителей: сиротство как социокультурное явление:* коллективная монография. Москва. РГГУ, 2019.
6. Максимов Е.Д. *Происхождение нищенства. Меры борьбы с ним*. Санкт-Петербург: типография В. Киршбаума, 1901.
7. Ошанин М.О. *О призрении покинутых детей*. Ярославль: Губ. Зем. Управы, 1912.
8. Глазырина О.В. *Педагогические основы организации В.Ф. Одоевским детских приютов в России в первой половине XIX века*. Таганрог: А.Н. Ступин, 2013.
9. *Полное собрание законов Российской Империи*. Санкт-Петербург, 1830; Т. 16.
10. Жумадилова М.Т. Педагогические задачи и роль социальных учреждений Новониколаевска в воспитании детей в начале XIX века. *Сибирский педагогический журнал.* 2021; № 1: 87 – 92. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44806950_86898476.pdf
11. Бруханский П.В. *К вопросу о призрении детей в России*. Саратов, 1914.

References

1. Kornetov G.B. Osnovnoj vopros pedagogiki kak sposob konceptualizacii pedagogicheskogo znaniya. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal.* 2016; № 3: 28 – 37. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26678298_64195229.pdf
2. Sedova N.V. Istoriko-kul'turnye tradicii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2016; № 4-2: 31 – 39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28351589_26053445.pdf
3. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva. 2003.
4. *`Etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva. 2019.
5. *Bez roditelej: sirotstvo kak sociokul'turnoe yavlenie:* kollektivnaya monografiya. Moskva. RGGU, 2019.
6. Maksimov E.D. *Proishozhdenie nischenstva. Mery bor'by s nim*. Sankt-Peterburg: tipografiya V. Kirshbauma, 1901.
7. Oshanin M.O. *O prizrenii pokinutyh detej*. Yaroslavl': Gub. Zem. Upravy, 1912.
8. Glazyrina O.V. *Pedagogicheskie osnovy organizacii V.F. Odoevskim detskih priyutov v Rossii v pervoj polovine XIX veka*. Taganrog: A.N. Stupin, 2013.
9. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj Imperii*. Sankt-Peterburg, 1830; T. 16.
10. Zhumadilova M.T. Pedagogicheskie zadachi i rol' social'nyh uchrezhdenij Novonikolaevska v vospitanii detej v nachale XIX veka. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 1: 87 – 92. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44806950_86898476.pdf
11. Bruhanskij P.V. *K voprosu o prizrenii detej v Rossii*. Saratov, 1914.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 372. 811.411.21 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-177-179

Magomedova S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
Imavova M.A., *student, Department of Linguistic, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi.imavova@mail.ru*

FEATURES OF THE CONTEXT OF THE USE OF THE PREPOSITIONS عن AND من AS WELL AS PARTICLES WITH SIMILAR MEANINGS. The article considers a problem of intralingual and interlingual interference, which complicates the process of learning a foreign language, reveals the essence of the mechanism of interference and describes ways to overcome this phenomenon. A comparative analysis of the meanings of the prepositions عن and من and particles with similar meanings is carried out as one of the methods aimed at overcoming intralingual and interlingual interference. The meanings and features of the use of particles and prepositions of the Arabic language are explained, with the following similar meanings: التعليل “explanation of reason, motive”, الظرفية “circumstance”, التفصيل “concretization”. The relevance of the study is due to the increase in the number of prepositions in the Arabic language, the change in their functions and meanings, the absence in the scientific and educational literature of works on establishing the contexts for the use of particles of the Arabic language with similar meanings.

Key words: **intralingual and interlingual interference, context of use, comparative analysis, meaning of prepositions.**

С.И. Магомедова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
М.А. Имавова*, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi.imavova@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ عن И من И ЧАСТИЦ СО СХОЖИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ

В статье рассматривается проблема внутриязыковой и межъязыковой интерференции, затрудняющей процесс обучения ИЯ, раскрывается сущность механизма интерференции и описываются пути преодоления данного явления. Проводится сопоставительный анализ значений предлогов عن и من и частиц со схожими значениями как один из методов, направленных на преодоление внутриязыковой и межъязыковой интерференции. Объясняются значения и особенности употребления частиц и предлогов арабского языка при следующих схожих значениях: التعليل «объяснение причин, мотив», الظرفية «обстоятельство», التفصيل «конкретизация». Актуальность исследования обусловлена увеличением числа предлогов в арабском языке, изменением их функций и значений, отсутствием в научной и учебной литературе работ по установлению контекстов употребления частиц арабского языка при схожих значениях.

Ключевые слова: **внутриязыковая и межъязыковая интерференции, контекст употребления, сопоставительный анализ, значение предлогов.**

Несмотря на имеющуюся многочисленную учебную литературу по обучению арабскому языку и многолетнюю практику его преподавания, опыт показывает, что значительное количество допускаемых учащимися ошибок связано с незнанием учащимися значений предлогов арабского языка и, как следствие, неправильным их употреблением. Это объясняется тем, что количество предлогов в языке постоянно растет, изменяется их функция и контекст употребления. И если исследованию эволюции категории предлога русского языка посвящены отдельные главы в монографиях Е.С. Шереметьевой, З.Д. Поповой, А.С. Цоя и А.В. Солоницкого, изданы сводные таблицы, в которых предлоги классифицированы на пространственные, временные, причинные и т. д., а также написаны работы по установлению контекстов употребления предлогов со схожими значениями, то исследований подобного плана по предлогам арабского языка в известной нам литературе практически нет. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования: выявление всего спектра значений предлогов من и عن, их функций в предложении для грамматических описаний арабского языка, а также для прикладных дисциплин, связанных с преподаванием арабского языка.

Цели исследования:

1. Установление схожих контекстов употребления предлогов من и عن.
2. Установление различий в контекстах употребления предлогов من и عن при схожих значениях.
3. Установление сходства и различий контекстов употребления частиц арабского языка, близких по своему значению с предлогами من и عن.

Для достижения целей исследования нами были установлены следующие задачи:

1. Исследование проблемы внутриязыковой и межъязыковой интерференции в процессе обучения ИЯ.
2. На основе данных лексикографических трудов установить частицы, имеющие схожие значения с предлогами من и عن.
3. Сопоставить значения предлогов من и عن, а также частиц со схожими значениями с целью выявления особенностей контекстов употребления.
4. Выявить семантические типы глаголов и существительных в предложных сочетаниях, определяющих выбор предлогов من и عن.

Теоретическая значимость нашей работы определяется тем, что анализ значений предлогов من и عن арабского языка и частиц со схожими данным предлогам значениями позволяет определить особенности их контекстов употребления.

Практическая ценность исследования состоит в том, что результаты и материалы нашей работы могут быть использованы в практике преподавания практического курса арабского языка, методики преподавания арабского языка, а также при составлении учебников и пособий.

Для достижения целей и задач нашего исследования использованы методы дистрибутивного и сопоставительного анализов контекстов употребления предлогов **عن** и **من** и частиц со схожими значениями.

Общепризнанным фактом остается неизбежное интерферирующее влияние родного языка (РЯ) на иностранный в процессе обучения ИЯ, но в то же время признается необходимость опоры на РЯ при обучении ИЯ, т. к. существуют языковые универсалии, свойственные языковым системам большинства языков мира. Наличие языковых универсалий способствует формированию у учащихся лингвистических знаний в процессе овладения родным языком, что, в свою очередь, содействует формированию у них языкового мышления, которое значительно облегчает процесс усвоения учащимися иностранного языка.

Опора на языковые универсалии при обучении ИЯ позволяет учителю ИЯ провести контрастивно-типологическое сопоставление языковых явлений родного и иностранного языков, предвидеть ошибки, которые могут допустить учащиеся, спрогнозировать трудности в овладении языковым материалом и разработать систему упражнений по их преодолению. Тем самым можно довести до максимального уровня трансферирующее влияние РЯ на усвоение ИЯ и свести к минимуму интерференцию, представляющую собой отклонения от системы и норм одного языка под воздействием языковой системы другого языка при их взаимодействии. Интерференция может быть затрудняющей, нарушающей или разрушающей, в зависимости от формы проявления – явной или скрытой и проявляться на фонетическом, графическом, орфографическом, лексическом, стилистическом, лингвострановедческом и культурном уровнях [1].

В психологическом плане межъязыковая интерференция – «перенос навыков, т. е. такое взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают отрицательное влияние на образование новых навыков» [2].

Грамматическая межъязыковая интерференция есть «вызванный объективными расхождениями процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, внешне проявляющихся в отклонениях от грамматических закономерностей под влиянием отрицательного воздействия родного языка, психофизиологической основой которой является конфликтное взаимодействие разных грамматических ассоциативных связей (динамических стереотипов) на морфологическом и синтаксическом уровнях» [3].

Немало сложностей при обучении ИЯ возникает из-за внутриязыковой интерференции – неправильного отождествления отчасти сходных языковых явлений. Ошибочное отождествление происходит из-за формальной схожести признаков языковых единиц и игнорирования их содержательных различий. Сама языковая система является источником внутриязыковой интерференции, влияющая на норму таким образом, что системно возможное заменяет нормативно принятое.

В этой связи возникает необходимость сравнения значений и функций языковых единиц для выявления общих явлений и отличий как одного из способов, направленных на преодоление внутриязыковой и межъязыковой интерференции.

Одной из причин внутриязыковой интерференции является разнообразие значений и функций предлогов изучаемого ИЯ в составе предложений и словосочетаний, что усложняет стилистически правильное употребление учащимися предлогов при схожести их значений. Эта проблема особенно актуальна для изучающих арабский язык, так как одни и те же частицы арабского языка, включающие в себя и предлоги, могут иметь несколько значений. Например: частица أنвключает в себя такие значения, как разъяснение, подтверждение в качестве дополнительного элемента в значении масдара; частица حتى – начало, исключение, причина, в значении союза, цель. В то же время каждая из частиц, входящая в состав той или иной лексико-грамматической группы, отличается по своей лексико-семантической сочетаемости и по контексту употребления. Так, например, к частицам отрицания относятся لم иلمّا, при которых глагол настоящего-будущего времени находится в усеченной форме, частица «لنْ», при которой глагол настояще-будущего времени находится в форме сослагательного наклонения, а также частицы «ما، إنْ، لا، لات» [4].

Частицы إنْ иما могут употребляться как с глаголами прошедшего времени, так и с глаголами настояще-будущего времени. Например: إنْ جاء إلّا أنا ما جئت. «Я не пришел. Никто не пришел, кроме меня»; إنْ يجلس إلّا أنا ما أجلس. «Я не сяду. Никто

не сядет, кроме меня». Обе эти частицы употребляются как в глагольном, как приведено выше, так и в именном предложениях. Например: ما هذا بشرا «...Да ведь это не человек» [Коран 13:31]; إنْ أحد خيرا من أحد إلا بالعافية «Никто не лучше другого, кроме как здоровьем».

Частица отрицания لا употребляется как с глаголами прошедшего времени, например: فلا صدّق ولا صلّى «Он не уверовал и не молился» [Коран 75:31], так и с глаголами настояще-будущего времени: قل لا أسئلكم عليه أجرا «Скажи: Я не прошу у вас за это никакой награды» [Коран 42:23].

Частица لات, в частности, употребляется вместе с именем обстоятельства «حين» и подобными ей обстоятельствами времени. Например: ولات حين مناص «...Но было уже не то время, когда можно было спастись» [Коран 38:3].

Приведенный материал позволяет сделать вывод, что первоначально в арабском языке в качестве отрицательных частиц использовались частицы إنْ, لا и ما, которые употреблялись как для отрицания прошедшего так и настоящего времени. Частица إنْ отличалась как по своему значению – полное отрицание, так и по контексту употребления – только в сочетании с частицей исключения إلّا: إنْ يجلس إلّا أنا (если кто и сядет, только я) «Сяду только я».

Частицы ما и لا также первоначально не отличались по контексту употребления как это имеет место быть в современном арабском языке: لا употребляется с глаголами настояще-будущего времени, ما с глаголами прошедшего времени.

В связи с вышеизложенным наша статья посвящена сопоставительному анализу лексического значения предлогов من и عن, а также сопоставительному анализу с частицами, имеющими схожие значения с данными предлогами для установления особенностей контекстов употребления.

В современной лингвистике существуют две точки зрения относительно значения предлогов: 1) предлоги имеют лексическое значение; 2) предлоги как служебные части речи не имеют собственного лексического значения [5]. А.А. Шахматов отмечает, что служебными называют слова, «заимствующие свое значение или от окружающих слов, или из смысла всего предложения; это слова неизменяемые по своей природе; они утратили свое реальное значение и получили значение исключительно формальное; сюда относятся предлоги, известные только в сочетании с косвенными падежами существительных и частицы» [6].

Такой же позиции придерживается и арабская грамматическая школа:

حروف تجر معنى الفعل قبلها إلى الإسم بعدها أو تضيف معاني الأفعال قبلها إلى الأسماء بعدها. إنها توصل بين العامل و الإسم المجرور فلا يستطيع العامل أن يوصل أثره إلى ذلك الإسم إلا بعونة حرف الجر.

«Предлоги (переносят) передают семантику глагола, находящегося перед предлогом, имени, стоящему после него, или добавляют новое значение глаголам, находящимся перед ними (предлогами) по отношению к именам, стоящим после них. Они соединяют слово с последующим именем, находящемся в родительном падеже, и это слово никак не может влиять на данное имя, кроме как при помощи предлога» [7].

Частицы арабского языка, в класс которых входят и предлоги, в общей сложности репрезентуют 40 значений. Как правило, каждая из частиц, входящая в состав той или иной лексико-грамматической группы, отличается по своей лексико-семантической сочетаемости и по контексту употребления.

Исследуемые в нашей работе предлоги من и عن включают в себя 8 и 17 значений соответственно. В результате исследования различной лексикографической литературы и анализа контекстов употребления нами установлены следующие значения предлога عن: 1) удаление и отделение от реально существующего, 2) удаление и отделение от абстрактного, 3) источник чего-либо в значении من, 4) предмет беседы, 5) обстоятельство образа действия, 6) в значении предлога على, 7) объяснение причин, мотив, 8) возмещение, замещение.

Предлог **من** включают в себя следующие значения: 1) исходная позиция, 2) время начала действия, 3) источник чего-либо, 4) причина чего-либо, 5) разъяснение касательно вида чего-либо, 6) разъяснение относительных местоимений من أو ما, 7) разъяснение имени неопределенного, 8) конкретизация, 9) усиление отрицания, 10) усиление вопроса, 11) связь между превосходной степенью и сравниваемым именем, 12) начало конца действия, 13) замена, эквивалент, 14) данные вида, 15) абсолютный масдар, 16) приближение, 17) удаление от чего-либо при глаголах со значением «удаление от опасности» и т. п.

Предлог **من**, как и предлоги الباء، اللام، الكاف, выступает в функции дополнительного предлога, т. е. не несет в себе никакого значения, лишь усиливая имеющееся значение глагола. В этой функции он выступает 1) в качестве дополнительного предлога при подлежащем глагольного предложения: ما يأتيهم من الذكر؟ «Что они вспомнили?» (что из воспоминаний к ним пришло?); 2) в качестве дополнительного предлога в значении обстоятельства места: إذا نودى للصلاة من يوم الجمعة «Так как мы призывались к молитве (именно) в пятницу»; 3) в качестве дополнительного предлога при прямом дополнении: هل تعرف منهم من أحد؟ «Ты знаешь кого-нибудь из них?»; 4) в качестве дополнительного предлога при подлежащем именного предложения: هل من خالق غير الله؟ «Существует ли какой-нибудь другой создатель кроме Аллаха?»

Предлоги من и عن имеют следующие сходные значения: «источник чего-либо», «причина», «обстоятельство». Однако контексты употребления предлогов من и عن в данных значениях отличаются.

В значении «обстоятельство» предлог عن единственный, который употребляется для выражения удаления от объекта: ср.: سافرت عن البلد «Я уехал из страны».

Предлоги في, على и ب, употребляемые в значении обстоятельства места, различны по контексту употребления. Для обозначения нахождения на поверхности чего-либо используется предлог على, предлог في репрезентирует как реальное нахождение внутри чего-либо: الملعقة في الرف «Ложка в полке», так и подразумеваемое: أخدم في الجيش «Я служу в армии».

Выбор предлога для обозначения места нахождения зависит от самого места нахождения: открытое пространство – предлог على, закрытое пространство – предлоги في и ب.

Несмотря на схожесть контекстов употребления предлогов ب и في – нахождение в замкнутом пространстве: «Я сел в тенистое место.» جلست بمكان ظليل, أدرس في الجامعة «Я учусь в университете», наблюдается некоторое отличие. Так, семантика предложения «В России много знаменитых ученых» في إيروسيا الكتاب المشهورون الكثيرون подразумевает наличие «ученых» в стране, в то время как предложение «В России много заповедников» في إيداخل روسيا حميات كثيرة означает, что внутри России много заповедников и поэтому в данном контексте употребляются либо предлог في, либо داخل.

Предлог من в значении «обстоятельство места» указывает на исходную позицию: سبحان الله الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام الى المسجد الأقصا..:مكان الابتداء – «Хвала Аллаху, который перенёс ночью своего раба из мечети Харам в мечеть Аль-Акса».

Как было отмечено выше, предлог من употребляется в качестве дополнительного предлога в значении обстоятельства места: إذا نودى للصلاة من يوم الجمعة «Так как мы призывались к молитве (именно) в пятницу».

Пространственное удаление, выражаемое предлогом عن, метафорически переносится на абстрактное удаление, подразумевающее степень отдаленности силы, возможности сделать что-либо от объекта действия: ضعف عن مساعدة صديقه (его мощь (сила) далека от возможности помочь другу) «Он не смог помочь своему другу»; либо на предполагаемую отдаленность между тем, кто получает (берет) и источником: أخذت هذا الخبر عن صديقي «Я узнал эту новость от друга» и هو الذي يقبل التوبة عن العباد «Он тот, кто принимает покаяние от поклоняющихся».

Предлог من также вербализует абстрактное удаление, но при глаголах со значением «удаление от опасности»: حذر من «остерегаться чего-либо»; خاف من «бояться чего-либо»; عاذ من الشر «искать убежища от зла», نجا من «спасаться, избавляться, избегать чего-либо».

Предлог من в значении «источник чего-либо» употребляется в случае указания на место происхождения чего-либо либо на источник получения информации, например: عندي مصحف من مكة «У меня Коран из Мекки»; عرفت عن ذلك من صديقي «Я узнал об этом от друга».

Предлогу عن не свойственно значение «источник чего-либо», но оно может быть вербализовано в сочетании с определенными глаголами, например – أخذ «брать, получать»: أخذت هذا الخبر عن صديقي «Я узнал эту новость от друга». Поэтому в лексикографической литературе это значение предлога عن номинировано как من في معنى عن» в значении عن».

В значении تعليل «объяснение причин, мотив», помимо предлога عن, употребляются предлоги ب، ل، في، من, схожие по контексту употребления, ср.: مات من التهاب الرئة «Умер от воспаления легких»; لم يستفد شيئا جديدا لشدة غباوته «Он не извлек никакой пользы из-за своей бестолковости»; دخلت الامرأة النار في هرة حبستها «Женщина попала в ад из-за кошки, которую заперла»; سر أحمد بقدوم أخيه «Ахмед обрадовался приходу своего брата».

Частицы ل، حتى، كي выступают в функции предлогов в значении **التعليل** при употреблении с глаголами настоящего времени сослагательного наклонения. Употребление данных предлогов с глаголами настояще-будущего времени допустимо, так как предполагается, что между этими частицами и глаголом находится частица **أن ناصبة**, которая и ставит глагол в форму сослагательного наклонения, но чаще всего в предложении опускается для облегчения произношения. Например: اجتمعوا في القاعة ليستمعوا الى محاضرة علمية. «Они собрались в зале, чтобы послушать научную лекцию».

Семантика предлога عن в значении تعليل «объяснение причин, мотив» отличается от семантики предлогов ل، ب، في، من – «из-за/потому что» и передает значение «из-за/ради». Например: ما نحن بتركٍ آلهتنا عن قولك «Мы не покинем своих богов из-за (ради) твоих слов».

Несмотря на схожесть значения предлога على и предлогов ل، ب، في، من в функции التعليل, различается контекст их употребления. Предлог على вербализует данное значение только в сочетании с أنَّ и ما: قصدت على أنك رجل طيب «Я пришел к тебе, потому что (из-за того) ты хороший человек»; لتكبروا الله على ما هداكم «Возвеличивайте Аллаха (из-за того/потому что) за то, чем он одарил». Сочетания частиц أنَّ и ما с остальными предлогами (عن(و ل, ب, في, من) дают совершенно другие значения, сравните: عما «о том», عن أنك «о том, что ты»; بما «включая», «в том числе», بأنك «что ты» и т. д.

Предлог من входит в группу частиц со значением تفصيل «конкретизация, детализирование», но по контексту употребления не схож ни с одной из частиц данной группы.

Контекст употребления частиц أم و أو в данном значении полностью совпадает. Ср.: مرة أم مرتين «Один или два раза»; أركب الفرس أو الجمل «Я поеду верхом или на лошади». Несмотря на то, что семантика частицы إما схожа с семантикой частиц أو, أم, она отличается контекстом употребления: إما употребляется перед каждым из слов в значении «альтернатива»: إما هو كاذب إما أنت «Либо он лжец, либо ты».

Особенность употребления предлога من в значении تفصيل в том, что имя конкретизируется посредством другого имени в сочетании с предлогом من: فنجان من القهوة و كوبة من الماء البارد «Чашка кофе (чашка, в котором кофе) и стакан (стакан, в котором вода) холодной воды», بيت من بيوته «Один из его домов».

Проведенный анализ делает очевидным необходимость более углубленного изучения в процессе обучения арабскому языку всех значений предлогов в силу того, что значения частиц и предлогов, входящих в класс частиц арабского языка, частично совпадают, но отличаются контекстом употребления.

Библиографический список

1. Вилеман В.Г. *Семантические и функциональные связи слов и их синонимы*. Диссертация … доктора филологических наук. Ленинград, 1971.
2. Баграмова Н.В. *Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1993.
3. Костомаров В.Г. Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ: Интервью. *Русский язык за рубежом*. 1985; № 5.
4. جامع الدروس العربية. مصطفى الغلاييني, 1994.
5. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*: в 2 т. Москва: Учпедгиз, 1958.
6. Шахматов А.А. *Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1952.
7. الكامل في النحو و الصرف و الإعراب. كمال أبو مصلح, 1979.

References

1. Vileman V.G. *Semanticheskie i funkcional'nye svyazi slov i ih sinonimy*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1971.
2. Bagramova N.V. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya leksicheskoj storone ustnoj rechi na anglijskom yazyke kak vtorom inostrannom v pedagogicheskom vuze*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
3. Kostomarov V.G. Navstrechu VI kongressu MAPRYaL: Interv'yu. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1985; № 5.
4. جامع الدروس العربية. مصطفى الغلاييني, 1994.
5. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*: v 2 t. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
6. Shahmatov A.A. *Iz trudov A.A. Shahmatova po sovremennomu russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1952.
7. الكامل في النحو و الصرف و الإعراب. كمال أبو مصلح, 1979.

Статья поступила в редакцию 27.05.22

УДК 37.015 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-179-181

Karakotova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: svetlana8725@mail.ru*
Alieva D.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: diana.alieva.71@mail.ru*

ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF INTERACTIVE LEARNING METHODS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article studies the value of interactive teaching ways in educational organizations. Founded on the study of scientific and methodological works, the essence of the theory of "interactivity" is discovered. This theme is important. Graduates of higher educational institutions are not in request in the employment market. The article demonstrates the necessity of using of interactive teaching ways and means in the seminar room in educational institutions to increase their demand. The researchers have tried to compile an example of the effective use of interactive technologies in the classroom to develop the competitiveness of graduates in the employment market. The theoretical importance of the study is the relevance of analyzing the value of interactive teaching ways and means in educational institutions, which is debated by scientific achievements in this field. It will assist in the writing of scientific papers in this direction. The practical significance of the study: teachers can use its results to increase motivation to study in the classroom in pedagogy, psychology, and teaching information technology.

Key words: **interactive ways and means, effectiveness, creation, employment market, problem-based learning, efficiency.**

С.А. Каракотова, *канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, E-mail: svetlana8725@mail.ru*
Д.К. Алиева, *канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: diana.alieva.71@mail.ru*

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Статья посвящена проблеме анализа эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях. На базе исследования научно-методических работ раскрывается сущность концепта «интерактивность». Данная тема актуальна в связи с тем, что выпускники высших учебных заведений маловостребованы на рынке труда. В статье обоснована необходимость использования на занятиях интерактивных методов обучения в учебных заведениях для повышения их конкурентоспособности. Нами предпринята попытка составить образец действенного применения интерактивных технологий на занятиях для вырабатывания конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в ней представлен разбор эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях, что аргументируется научными достижениями в данной области. Представленный материал окажет содействие при написании научных работ в данном направлении. Практическая значимость исследования: преподаватели могут использовать результаты проведенного исследования для повышения мотивации к учебе на занятиях по педагогике, психологии, при обучении информационным технологиям.

Ключевые слова: **интерактивные способы, конкурентоспособность, развитие, рынок труда, востребованность, эффективность**.

Целью сегодняшнего образования является не только дать знания обучающимся, но и организовать подходящие ситуации, содействующие самоопределению и самореализации индивидуума. Для достижения личной успешности выпускнику надо не только обладать знаниями и навыками, полученными в течение учебы, но и уметь самому ставить проблему, находить способы ее решения, всегда вырабатывать в себе нужные качества, продолжать саморазвиваться [1].

В процессе обучения преподаватель может выбрать несколько действенных способов для достижения поставленных задач. Но результат зависит от их согласованности.

Объект исследования: интерактивные методы обучения.

Предмет исследования: анализ эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях.

Целью работы является проведение анализа эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях.

Задача исследования: провести теоретическое изучение эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях.

Методами исследования явились дискурсивный анализ, функциональный анализ, изобразительный и сопоставительный методы.

Новизной является то, что сделана попытка провести более подробный анализ эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях.

Практической значимостью исследования является то, что данная характеристика интерактивных методов обучения в учебных заведениях может помочь преподавателям школ и высших учебных заведений при проведении классных и внеклассных уроков, факультативных занятий.

Сегодня потребность в составлении и научном обосновании проекта развития конкурентоспособного индивидуума в образовательном процессе значительно повысилась. Она понимается как достижение и удача в работе. Успешным людям намного проще приспосабливаться к запросам общественной среды, добиваясь большего успеха в профессиональном и индивидуальном формировании. При вырабатывании навыка успешности у студентов усиливается мотивация к процессу обучения, повышаются запросы к качеству приобретаемых знаний [2].

Адекватной со стороны приверженцев этой модели и чаще всего применяемой в подобных обстоятельствах является обучающая игра. Ученые изучили воспитательные потенциалы игры, применяемой в ходе обучения, и пришли к выводам: игры дают педагогу возможности, соединенные с отражением итогов обучения (знаний, навыков и умений), их использованием, вырабатыванием и

обучением с учетом персональных отличий, втягиванием обучаемых с неодинаковым уровнем знаний в учебную деятельность [3].

В этих обстоятельствах возникла необходимость формирования востребованности выпускников.

Профессиональное образование сегодня быстро развивается. Люди имеют больше потенциалов для получения образования, опыта, компетенций, что способствует в их профессиональном успехе и общественном росте. Для реализации учебной и креативной работы обучающегося применяются современные учебные информационные технологии. Они дают возможность поднять качество обучения, действенно организовать образовательный период и облегчить часть труда обучаемых. Современные достижения информационных технологий обусловливает своеобразие профессионального обучения. Оно стало более маневренным и свободным, предельно отвечающим запросам работодателей. Применение интерактивных технологий во всяком учебном заведении позволит ему выйти на новый этап развития [4].

Важнейшим условием реализации этого вопроса является эффективная интеграция технологии в образовательную среду. В этой статье мы говорим о важности периода интеграции информационных технологий в образовательную среду, о препятствиях, с которыми столкнулись в этот период. Разберем главные направления, способствующие информационному формированию социума.

Информационные технологии в образовании делятся на две группы:

1 группа – технологии, снабжающие сохранение сообщения в структурированном виде. Они облегчают выход к нему и его применение. Пользователь отыскивает необходимую информацию при содействии всевозможных видов поиска. Технология работает в избирательном порядке. Пользователь не может трансформировать принятое уведомление.

2 группа – все виды вербальной и невербальной речи, используемые посредством компьютеров. Эти технологии в качестве средств трансляции, обмена уведомлениями [5].

Дидактическая технология – это системный способ планирования, осуществления, отметки, исправления и дальнейшего продолжения учебной работы. Нынешние обучающие методы нацелены на обособление, отдаленность и разнообразие учебной работы, маневренность обучаемых [6].

Сейчас главный интерес представляет формирование инновационных технологий педагогического образования. Это предполагает изменение учебного процесса при помощи образования и введения инноваций в учебных учреждениях [7].

Инновационные технологии – это:

– интерактивные технологии учёбы;
– технология проектной учебы;
– компьютерные технологии являются сложными философскими категориями. Они применяются во всевозможных научных кругах.

Информационная технология – это сумма деятельности коллекционирования, сохранения, отыскивания, трансформация предоставленных материалов для приобретения информации, а также ее модификации, размножения и применения.

Здесь запас знаний имеет ведущее значение. Получение знаний является базой повышения интеллекта [8].

С появлением новых знаний появляются новые технологии. Это является результатом возникновения новой парадигмы видения среды.

Знание – это дар применить сообщение к определенному виду занятия.

Информационное общество является такой средой, в которой наблюдается очень много ценной информации, и наличествуют все нужные орудия ее распространения.

Информация быстрее прочих проходит через разнообразные препятствия и рубежи. Информационная эпоха понимается как век глобализации. Сетевые строения делаются в то же время и орудием, и итогом глобализации социума. В своих трудах ученые не раз направляют внимание читателя на значительную разницу между уже наличествующими правилами информационного социума и его личным правилом восприятия информационного общества [9].

В правилах информационного социума выделяется ведущая роль информации в образовательных учреждениях. Информация и обмен данными сопутствовали формированию культуры на протяжении всей истории человечества и располагали особенным смыслом во всех кругах. В то же время зарождающееся «информационное общество» строится так, что сбор, рассмотрение и передача нужной информации стали главной основой эффективности обучения.

Основной целью обучения в образовательных учреждениях сейчас является формирование достижимого и качественного образовательного процесса высокой технологии. В результате этого возможно разрешение вопросов развития новых процессов и введения действенных технологий во все отрасли работы [10].

Состояние введения информационных технологий в учебных заведениях создает многовариантность будущего, предоставляет человеку «веер возможностей», ставя его в ситуацию выбора. На наш взгляд, возможность осуществить выбор из множества альтернатив взаимосвязана со способностью прогнозировать будущее, однако у большинства обучающихся эта способность развита слабо, что создает серьезные затруднения при осмыслении и оценивании последствий своих поступков, следовательно, им трудно осуществлять осознанный выбор [11].

Имея несколько вариантов выхода из ситуации неопределенности, но не имея возможности оценить последствия каждого из них, обучающийся не может решить, как поступить правильно. Здесь приходят на помощь информационные технологии.

Интерактивная учеба – это учеба, основанная на согласованности обучающегося с обществом, обучающей сферой, которая является частью обучающего эксперимента. Ее суть обусловливается тем, что она опирается, прежде всего, на креативное, эффективное мышление, манеры, коммуникация. В интерактивных способах обучения место преподавателя и обучающихся, а также место информации значительно модифицируются [12].

Постановка задачи наталкивает студентов на когнитивную работу, независимое решение проблем, а также формирует внимательное отношение к проходимому материалу и поднимает заинтересованность обучающихся, повышает мотивацию [13].

Итак, использование интерактивных методов обучения в учебных заведениях имеет огромное значение. На основе анализа научно-методических публикаций выявляется суть концепта «интерактивность».

В результате исследования интерактивных методов обучения в учебных заведениях сделаны определенные выводы.

Сейчас большое внимание уделяется формированию навыков использования инновационных технологий в профессиональном образовании. Это направлено на модификацию образовательного процесса при помощи основания и введения инноваций в образовательных учреждениях [14].

Решать поставленные цели и задачи можно при помощи формирования навыков использования интерактивных методов обучения в учебных заведениях на комплексно-тематическом принципе [15].

Поэтому при обучении представляется необходимым в перспективе уделить внимание комплексному анализу эффективности интерактивных методов обучения в учебных заведениях. На основе рассмотрения научно-методических публикаций раскрывается сущность концепта «интерактивность». Правильное использование данной технологии в практическом применении придаст учебному процессу особую окраску.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Конкурентология*. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. Божович М.И. *Изучение мотивации поведения детей и подростков.* Москва: Политиздат, 2001.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека.* Москва, 2003.
4. Каракотова С.А. Современные информационные технологии в образовательной деятельности. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика*: сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2018: 133 – 137.
5. Каракотова С.А., Алиева А.М. Цели и основные задачи модернизации образования. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика*: сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2017: 106 – 110.
6. Каракотова С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика*: сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2019: 69 – 74.
7. Койчуева Л.М., Акбашева Р.С., Аджиева А.И. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* Санкт-Петербург: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021; № 12 (202): 500 – 502.
8. Койчуева Л.М., Шаугенова Д.Х. Психологические методы в социальной работе. *Актуальные проблемы истории, теории и методологии социальной работы:* материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2019: 348 – 353.
9. Лепшокова Е.А., Кипкеева З.К. Основная проблема политики с точки зрения Никколо Макиавелли. *Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2021: 95 – 98.
10. Лепшокова Е.А., Кипкеева З.К. Проблема нынешней политической идеологии, ее содержание. *Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2021: 98 – 101.
11. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Использование учебной игры на уроках иностранного языка. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2021; № 7 (197): 195 – 198.
12. Лепшокова Е.А Соматические идиомы как основа идиоматической речи. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
13. Лепшокова Е.А Экономические оценки «человеческого капитала». *Основные тенденции развития экономики и управления в современной России*: материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. 2020: 72 – 75.

14. Рамазанова А.Р. Преимущества интерактивных методов обучения иностранным языкам. *Студенческий научный форум*: материалы статей V Международной студенческой электронной научной конференции. 2013: 132.
15. Тоторкулова К.А. Роль образования в социуме. *Традиции и инновации в системе образования*: Международный сборник научных статей. Карачаевск: Издательство Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, 2019; Выпуск XVII: 228 – 231.

References

1. Andreev V.I. *Konkurentologiya*. Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2004.
2. Bozhovich M.I. *Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov.* Moskva: Politizdat, 2001.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva, 2003.
4. Karakotova S.A. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2018: 133 – 137.
5. Karakotova S.A., Alieva A.M. Celi i osnovnye zadachi modernizacii obrazovaniya. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2017: 106 – 110.
6. Karakotova S.A. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2019: 69 – 74.
7. Kojchueva L.M., Akbasheva R.S., Adzhieva A.I. Social'no-psihologicheskie i konfliktnoe povedenie molodezhi v obschestve. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* Sankt-Peterburg: NGU imeni P.F. Lesgafta, 2021; № 12 (202): 500 – 502.
8. Kojchueva L.M., Shaugenova D.H. Psihologicheskie metody v social'noj rabote. *Aktual'nye problemy istorii, teorii i metodologii social'noj raboty:* materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nal'chik: Kabardino-Balkarskij universitet, 2019: 348 – 353.
9. Lepshokova E.A., Kipkeeva Z.K. Osnovnaya problema politiki s tochki zreniya Nikkolo Makiavelli. *Aktual'nye problemy i prioritetnye napravleniya razvitiya agrarnoj `ekonomicheskoj sistemy: aspekty, mehanizmy, perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2021: 95 – 98.
10. Lepshokova E.A., Kipkeeva Z.K. Problema nyneshnej politicheskoj ideologii, ee soderzhanie. *Aktual'nye problemy i prioritetnye napravleniya razvitiya agrarnoj `ekonomicheskoj sistemy: aspekty, mehanizmy, perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2021: 98 – 101.
11. Lepshokova E.A., Karasova S.Ya. Ispol'zovanie uchebnoj igry na urokah inostrannogo yazyka. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2021; № 7 (197): 195 – 198.
12. Lepshokova E.A Somaticheskie idiomy kak osnova idiomaticheskoj rechi. *Nacional'naya associaciya uchenyh.* 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
13. Lepshokova E.A `Ekonomicheskie ocenki «chelovecheskogo kapitala». *Osnovnye tendencii razvitiya `ekonomiki i upravleniya v sovremennoj Rossii*: materialy IX Vserossijskoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. 2020: 72 – 75.
14. Ramazanova A.R. Preimuschestva interaktivnyh metodov obucheniya inostrannym yazykam. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy statej V Mezhdunarodnoj studencheskoj `elektronnoj nauchnoj konferencii. 2013: 132.
15. Totorkulova K.A. Rol' obrazovaniya v sociume. *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya*: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: Izdatel'stvo Karachaevo-Cherkesskogo gosudarstvennogo universiteta im. U.D. Alieva, 2019; Vypusk XVII: 228 – 231.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 37.015 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-181-183

Koichueva L.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: lida19710903@mail.ru*
Adzhieva A.I., *senior teacher, Department of Psychology of Education and Development, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: aminat_adjieva@mail.ru*
Dzhukkayeva Z.A., *teaching assistant, Department of Psychology of Education and Development, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: Zalina0983@mail.ru*

THE STUDY OF FACTORS AFFECTING THE MENTAL STATE OF A PERSON. The article analyzes factors affecting the mental state of the student. The value of mental health is great and is getting the attention it deserves. To truly understand how mental well-being works, it is important to be aware of the factors that greatly contribute to its development. Relevance of the topic lies in the fact that the mental state of the student is one of the circumstances of his mental health and harmonious existence in the future. The comprehension of one's social belonging contributes to his adaptation to the surrounding reality, sets relevant values, promotes comprehension of oneself and the surrounding reality, gives a sense of psychological reliability and constancy. The practical significance of the study is that this characteristic of the mental state of the student can help teachers-psychologists of educational institutions when conducting classroom and extracurricular activities, when writing scientific papers in this direction.

Key words: **mental state, personality, social affiliation, teacher-psychologist, psychological safety.**

Л.М. Койчуева, *канд. психол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: lida19710903@mail.ru*
А.И. Аджиева, *ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: aminat_adjieva@mail.ru*
З.А. Джуккаева, *асс., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: Zalina0983@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

В статье проводится анализ факторов, влияющих на психическое состояние обучающегося. Ценность психического здоровья велика и получает то внимание, которое заслуживает. Чтобы по-настоящему понять, как работает психическое благополучие, важно знать о факторах, которые в значительной степени способствуют его развитию. Актуальность темы: психическое состояние обучающегося является одним из обстоятельств его психического здоровья и слаженного существования в будущем. Осмысление своей общественной принадлежности содействует адаптации к окружающей действительности, постижению себя и окружающей действительности, ставит актуальные ценности, порождает чувство психологической надежности и постоянства. Практической значимостью исследования является то, что данная характеристика психическогосостояния обучающегося может помочь педагогам-психологам образовательных учреждений при проведении классных и внеклассных занятий, при написании научных работ в данном направлении.

Ключевые слова: **психическое состояние, личность, социальная принадлежность, педагог-психолог, психологическая безопасность.**

Психическое состояние индивидуума в разных жизненных ситуациях проявляется по-разному.

Целью представленной работы является выявление и описание психического состояния обучающихся в разных жизненных ситуациях.

Задачи исследования:

– провести теоретическое изучение психического состояния личности;

– выделить и описать факторы определения психического состояния обучающихся;

– провести классификацию факторов, влияющих на психическое состояние обучающихся.

Объектом данного исследования выступает психическое состояние обучающихся. Предметом является классификация факторов, влияющих на психическое состояние обучающихся. Методы исследования: дискурсивный анализ, функциональный анализ, изобразительный и сопоставительный методы.

Новизной является то, что сделана попытка провести более подробное рассмотрение психического состояния индивидуума.

Теоретической значимостью исследования является уместность разбора данной темы, которая обосновывается достижениями в этой сфере.

Содержание статьи основано на научных исследованиях таких ученых, как М.И. Божович, Л.С. Выготский, С.А. Каракотова, Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева, Е.А. Лепшокова, З.К. Кипкеева, К.А. Тоторкулова.

Чтобы по-настоящему понять, как работает психическое благополучие, важно знать о факторах, которые в значительной степени способствуют его развитию. В связи с этим мы составили список факторов, влияющих на психическое состояние обучающихся.

Семья и воспитание

Детство играет ключевую роль в становлении психического состояния. То, как члены семьи ведут себя, формирует то, как человек воспринимаете себя и других на протяжении всей своей жизни. Здоровое воспитание включает в себя семью, которая обеспечивает любовь и привязанность, а также общее чувство безопасности. Здесь также играет роль состояние семьи. Люди из неполных семей или воспитанные в ужасных обстоятельствах, как правило, страдают от большего количества проблем с психическим здоровьем, чем те, у кого их нет [1].

Поддержка и доступность

Изоляция – это то, что может нанести ущерб психическому благополучию ребенка. Хотя время, проведенное в одиночестве, необходимо для поддержания баланса и расслабления, необходимо понимать, что существует тонкая грань между здоровой изоляцией и той, которая оказывает лишь негативное воздействие. Поддержка и позитивное подкрепление от окружающих людей абсолютно необходимы.

Физическое здоровье

Точно так же, как психическое здоровье играет огромную роль в физическом благополучии, так и физическое благополучие оказывает влияние на психическое здоровье. Если не заниматься спортом регулярно, некоторые гормоны, которые способствуют хорошему самочувствию, счастью и энергии, не высвобождаются, и это может привести к хроническим эпизодам депрессии и беспокойства. Если хорошо питаться, принимать определенные витамины и минералы, которые создают баланс в функциях организма и поддерживают здоровое кровообращение, это позволяет хорошо спать, что играет жизненно важную роль в поддержании психического здоровья [2].

Потеря и утрата

К сожалению, концепция потери в той или иной форме влияет на всю жизнь. Будь то развод родителей или расставание – это то, что сказывается на психическом состоянии. То же самое и со смертью – она, так или иначе, окажет влияние на всю дальнейшую жизнь. То, как мы справляемся с этой потерей и тяжелой утратой, во многом влияет на психическое благополучие обучающихся.

Воздействие

Воздействие – сложный фактор, и в жизни любого человека оно может иметь разные последствия. Тем более что мы живем в век информации и технологий, количество возможностей воздействия безгранично. Важно понять, какое воздействие полезно для психического состояния в разном возрасте и на разных этапах жизни, чтобы гарантировать, что чрезмерное или недостаточное воздействие не повлияет на ребенка негативно.

Свобода выражения

Живет ли ребенок в ограниченном обществе или дома, важность самовыражения играет огромную роль в психическом здоровье человека. Тем, кого учат или заставляют воздерживаться от самовыражения, обычно приходится иметь дело с множеством психических проблем, которые довольно сложно, но возможно преодолеть. Лучше всего предоставить своим детям платформу, чтобы они могли свободно выражать свои мысли [3].

Влияние социальных сетей на жизнь

На первый взгляд может показаться удивительным, что социальные сети могут повлиять на психическое состояние. Однако если учесть, сколько времени дети тратят на взаимодействие с такими сайтами, как Facebook, Twitter, Instagram и другие, это действительно имеет смысл.

Все, что отнимает у нас много времени, включая работу, просмотр телевизора, физические упражнения или вождение автомобиля, оказывает определенное влияние на психическое состояние.

Существует несколько путей влияния социальных сетей на психическое состояние.

Зависимость от социальных сетей. Люди, зависимые от социальных сетей, могут испытывать негативные побочные эффекты, такие как напряжение глаз, социальную замкнутость или недостаток сна [4].

Зависимость от социальных сетей – это реальное явление. В силу того, что все больше людей носят с собой смартфоны и другие устройства, куда бы они ни пошли, становится все труднее избежать воздействия Интернета. И дети все чаще проводят свое онлайн-время на сайтах социальных сетей, таких как Facebook, Twitter и Instagram.

Это может оказать вредное воздействие на жизнь и даже психическое здоровье обучающихся, зависимых от этих сайтов. Любая зависимость потенциально вредна, если она отнимает энергию от других видов деятельности, таких как работа, физическая активность и отношения в автономном режиме. Зависимость от социальных сетей вредит психическому здоровью по-разному [5].

Информация. Можно найти большое количество информации, связанной с психическим здоровьем, в социальных сетях. Это может быть весьма полезно.

Как показывает вышесказанное, нет простого ответа на вопрос о том, хороши или плохи для нас социальные сети. Поскольку это такое всепроникающее влияние на современную жизнь, которое имеет много положительных и отрицательных последствий. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Эмоциональные связи. Социальные сети могут помочь общаться с большим количеством людей и оставаться на связи с теми, с кем уже близки. Общение с людьми доказало свою пользу для психического здоровья.

Эмоциональное воздействие. Социальные сети используются для многих целей, таких как общение, поиск и обмен информацией, покупки и просто развлечения. Некоторые из этих функций довольно нейтральны, в то время как другие могут вызывать сильные эмоции.

Позитивные связи важны для психического и даже физического здоровья. Существует множество доказательств того, что социальная изоляция связана со снижением качества жизни, не говоря уже о сокращении ее продолжительности. Хотя общения с людьми в социальных сетях недостаточно, и оно не заменяет живого общения, тем не менее оно может быть полезным для психического здоровья [6].

Пожилые люди и люди с ограниченными возможностями, которые могут иметь недостаточную мобильность, могут использовать социальные сети для общения и улучших свое психическое состояние [7].

Проблемы со зрением. Можно перенапрячь глаза, слишком долго глядя на экраны.

Усталость. Это еще один симптом чрезмерного использования социальных сетей. Если слишком поздно ложиться спать, публикуя посты в Twitter или Facebook, можно потерять ценный сон.

Недостаток физических упражнений. Социальные сети могут сократить время, которое могли бы проводить на свежем воздухе или заниматься спортом.

Отвлечение. Одним из самых опасных потенциальных последствий зависимости от социальных сетей является нахождение в состоянии рассеянности. Как подтверждают имеющиеся многочисленные факты, можно даже получить травму, отправляя, например, текстовые сообщения и гуляя.

Вышеперечисленные вредные последствия вызваны не социальными сетями как таковыми, а чрезмерным их использованием [8].

Оставаться здоровым в социальных сетях

При осознанном и умеренном использовании социальные сети могут оказать положительное влияние на жизнь и на даже психическое здоровье. Вот несколько общих советов, которые следует иметь в виду:

– используйте социальные сети в определенно запланированное время. Не позволяйте этому мешать вашей работе, учебе или отношениям в автономном режиме;

– если трудно выйти из социальных сетей, попробуйте приложения для повышения производительности, которые ограничивают доступ к определенным сайтам;

– используйте социальные сети для изучения проблем со здоровьем, но всегда консультируйтесь со своим лечащим врачом, прежде чем принимать какие-либо рекомендации;

– держитесь подальше от социальных сетей и любых коммуникационных платформ во время вождения автомобиля или других потенциально опасных действий;

– оставайтесь позитивными. Не тратьте время на споры с людьми в Интернете.

Влияние на коммуникацию и связь

Десять лет назад было очень трудно найти и связаться с людьми, которых мы когда-то знали, даже с помощью Интернета. Сайты социальных сетей, такие как Facebook и Google+, значительно облегчают людям поиск друг друга и воссоединение даже после десятилетий разлуки. Сайты – отличный способ узнать, что происходит в жизни друзей и семьи, а также познакомиться с новыми людьми, чьи интересы и мысли схожи [9].

Молодежь

Молодежь мира часто наиболее готова адаптироваться и научиться использовать новые технологии, и они, безусловно, находятся в авангарде социальных сетей всех типов. У них также больше технологических ноу-хау, чем у многих представителей старшего поколения. Таким образом, социальные сети, безусловно, оказывают довольно большое влияние на их повседневную психическую жизнь.

У тех, кто проводит слишком много времени в социальных сетях или серьезно относится к злоупотреблениям онлайн-хулиганов на сайтах, могут возникнуть некоторые психические проблемы. Для родителей, даже для подростков в возрасте 16 и 17 лет, важно следить за тем, чтобы сайты социальных сетей не оказывали отрицательного влияния на психическую жизнь детей [10].

Развлечение

Еще одна причина, по которой дети и взрослые проводят столько времени в социальных сетях, заключается в том, что они могут быть отличной формой психического развлечения. Независимо от того, употребляется ли смартфон,

планшет или обычный компьютер, все больше и больше людей используют социальные сети в своей повседневной жизни. За последние несколько лет мало что оказало такое сильное психическое влияние, как социальные сети. Эти сайты, безусловно, являются шагом на пути к мировой глобализации [11].

Итак, психическое состояние имеет большое значение в жизни любого человека, особенно детей. Теперь мы лучше, чем когда-либо, понимаем, что значит быть психически стабильным человеком, и как этого добиться в образовательных учреждениях. Что более важно – понятно, что нужно делать для выявления любых психических расстройств, чтобы лечение можно было начать немедленно, а не отмахиваться от него как от неуместного [12].

Результаты исследования могут быть применены преподавателями-психологами на факультативных, внеклассных занятиях.

Решать поставленные цели и задачи можно при помощи формирования психического состояния личности, основываясь на комплексно-тематическом принципе.

В трудных ситуациях не следует всегда искать идеальное решение проблемы. Надо находить действенное решение, которое может поменять ситуацию, поведение и мышление. Взгляд на вопрос психического состояния как на что-то положительное может оказаться необходимым: он может поменять мышление и помочь найти решение [13].

Библиографический список

1. Божович М.И. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва: Политиздат, 2001.
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: 2003.
3. Каракотова С.А. Современные информационные технологии в образовательной деятельности. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика*: сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2018: 133 – 137.
4. Каракотова С.А., Алиева А.М. Цели и основные задачи модернизации образования. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика:* сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2017: 106 – 110.
5. Каракотова С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе. *Инновационные процессы в системе образования: теория и практика*: сборник трудов конференции. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2019: 69 – 74.
6. Койчуева Л.М., Акбашева Р.С., Аджиева А.И. Социально-психологическое и конфликтное поведение молодежи в обществе. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. Научно-теоретический журнал. Санкт-Петербург: НГУ имени П.Ф. Лесгафта. 2021; № 12 (202): 500 – 502.
7. Койчуева Л.М., Шаугенова Д.Х. Психологические методы в социальной работе. *Актуальные проблемы истории, теории и методологии социальной работы:* материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2019: 348 – 353.
8. Лепшокова Е.А., Кипкеева З.К. Основная проблема политики с точки зрения Никколо Макиавелли. *Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2021: 95 – 98.
9. Лепшокова Е.А., Кипкеева З.К. Проблема нынешней политической идеологии, ее содержание. *Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2021: 98 – 101.
10. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Использование учебной игры на уроках иностранного языка. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2021. № 7 (197): 195 – 198.
11. Лепшокова Е.А Соматические идиомы как основа идиоматической речи. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
12. Лепшокова Е.А Экономические оценки «человеческого капитала». *Основные тенденции развития экономики и управления в современной России*: материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. 2020: 72 – 75.
13. Тоторкулова К.А. Роль образования в социуме. *Традиции и инновации в системе образования*: международный сборник научных статей. Карачаевск: Издательство Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, 2019; Выпуск XVII: 228 – 231.

References

1. Bozhovich M.I. *Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov*. Moskva: Politizdat, 2001.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: 2003.
3. Karakotova S.A. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2018: 133 – 137.
4. Karakotova S.A., Alieva A.M. Celi i osnovnye zadachi modernizacii obrazovaniya. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika:* sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2017: 106 – 110.
5. Karakotova S.A. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik trudov konferencii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2019: 69 – 74.
6. Kojchueva L.M., Akbasheva R.S., Adzhieva A.I. Social'no-psihologicheskoe i konfliktnoe povedenie molodezhi v obschestve. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. Nauchno-teoreticheskij zhurnal. Sankt-Peterburg: NGU imeni P.F. Lesgafta. 2021; № 12 (202): 500 – 502.
7. Kojchueva L.M., Shaugenova D.H. Psihologicheskie metody v social'noj rabote. *Aktual'nye problemy istorii, teorii i metodologii social'noj raboty:* materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nal'chik: Kabardino-Balkarskij universitet, 2019: 348 – 353.
8. Lepshokova E.A., Kipkeeva Z.K. Osnovnaya problema politiki s tochki zreniya Nikkolo Makiavelli. *Aktual'nye problemy i prioritetnye napravleniya razvitiya agrarnoj `ekonomicheskoj sistemy: aspekty, mehanizmy, perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2021: 95 – 98.
9. Lepshokova E.A., Kipkeeva Z.K. Problema nyneshnej politicheskoj ideologii, ee soderzhanie. *Aktual'nye problemy i prioritetnye napravleniya razvitiya agrarnoj `ekonomicheskoj sistemy: aspekty, mehanizmy, perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2021: 98 – 101.
10. Lepshokova E.A., Karasova S.Ya. Ispol'zovanie uchebnoj igry na urokah inostrannogo yazyk . *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2021. № 7 (197): 195 – 198.
11. Lepshokova E.A Somaticheskie idiomy kak osnova idiomaticheskoj rechi. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
12. Lepshokova E.A `Ekonomicheskie ocenki «chelovecheskogo kapitala». *Osnovnye tendencii razvitiya `ekonomiki i upravleniya v sovremennoj Rossii*: materialy IX Vserossijskoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. 2020: 72 – 75.
13. Totorkulova K.A. Rol' obrazovaniya v sociume. *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya*: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: Izdatel'stvo Karachaevo-Cherkesskogo gosudarstvennogo universiteta im. U.D. Alieva, 2019; Vypusk XVII: 228 – 231.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 372.878 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-183-186

***Li Hao**, senior lecturer, Heihe Institute (Heihe, Heilongjiang, China), E-mail: 81282031@qq.com*

THE SPECIFICS OF TEACHING TO PLAY THE FLUTE IN CHINA. The flute is one of the most difficult musical instruments for beginners. The reason for this phenomenon is the combination of the design features of the instrument, the specifics of the setting of the game apparatus, as well as the physical and mental development of younger schoolchildren. The latter circumstance is especially important, because different age groups have different abilities to perceive the information received, and different methods of teaching should be used for different perception abilities. A well-known Chinese proverb says: "Know yourself and know your enemy, and you will not be in danger in a hundred battles." Using this principle, it is possible to increase the effectiveness of learning, and students can gain more knowledge and practical skills from learning. In this article, students of the initial stage of learning to play the flute will be selected as the main object of research. In the study, the author focuses on his own long-term pedagogical practice, during which methods and forms of teaching were developed training, which most adequately allow achieving the goals of the initial stage of mastering the game on the flute.

Key words: **junior schoolchildren, learning to play the flute, individual approach, game forms of classes.**

***Ли Хао**, доц., Хэйхэский институт, г. Хэйхэ, E-mail: 81282031@qq.com*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ В КИТАЕ

Флейта является одним из самых сложных музыкальных инструментов для начинающих. Причиной такого явления является совокупность конструктивных особенностей инструмента, специфики постановки игрового аппарата, а также физическое и психическое развитие младших школьников. Последнее обстоятельство особенно важно, т. к. разные возрастные группы имеют отличительные способности к восприятию получаемой информации. Для многообразных способностей к восприятию следует использовать соответствующие методы обучения. Известная китайская пословица гласит: «Познай себя и познай своего врага, и тебе не грозит опасность в сотне боев». Используя этот принцип, можно повысить эффективность обучения. В результате учащиеся получат возможности приобрести больше знаний и практических навыков в музыкально-образовательном процессе. В этой статье в качестве основного объекта исследования выбраны учащиеся начальной ступени обучения игре на флейте. В исследовании автор делает акцент на собственную многолетнюю педагогическую практику, в ходе которой были выработаны методы и формы обучения, позволяющие добиться целей начального этапа освоения игры на флейте в корреляции с индивидуально-творческой природой подопечных.

Ключевые слова: **младшие школьники, обучение игре на флейте, индивидуальный подход, игровые формы занятий.**

Исследование осуществлено на базе Фундаментального научного проекта Департамента образования провинции Хэйлунцзян «Исследование цифровой безопасности защиты орочонского традиционного песенно-повествовательного искусства на фоне информатизации». Номер проекта: 2020-KYYWF-0866

Музыкальное развитие детей представляет перспективное направление в области их общего образования, так как объединяет интеллектуальное и эмоционально-чувственное становление подрастающего поколения. Не последнее место в этом процессе занимает освоение искусства игры на флейте. Неслучайно в школах многих стран, включая Австрию, Венгрию, Германию, Швейцарию, Нидерланды и др., она стала обязательным инструментом. Изящество и сказочная проникновенность, пасторальность и «напористость», звуковая полетность, «невесомость» и глубокий драматизм этого инструмента «приковывают» сердца многих «маленьких» слушателей, делая его популярным и любимым в детской образовательной среде Китая. Вместе с тем в классах флейты осмысление специфики обучения, особенно на начальном этапе, испытывает целый ряд трудностей в физиологическом, психологическом, художественно-творческом и социально-культурном контексте. Требуется разработка специализированных технологических подходов, обеспечивающих успешность обучения флейтистов на начальном этапе. Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательной модели, принципов, форм и методов обучения игре на флейте в рамках начального этапа с учетом возрастных и индивидуальных особенностей подопечных, включая специфику освоения инструмента.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классе флейты детских музыкально-образовательных учреждений.

Предмет исследования: специфика начального этапа обучения в классе флейты детских музыкально-образовательных учреждений.

Цель исследования: методическое обоснование процесса обучения на начальном этапе в классе флейты детских музыкально-образовательных учреждений.

В последние годы непрерывная реформа в области культуры и искусства в Китае заставила все больше родителей осознать, что выбор подходящего музыкального инструмента для обучения детей имеет большое значение для их будущего. Будучи одним их самых распространенных среди западных оркестровых инструментов, флейта обладает широким диапазоном, «свежим» и «прозрачным» тембром, который нравится многим меломанам. Согласно проведенному опросу [1, с. 8], количество людей, выбравших флейту в качестве музыкального инструмента для изучения игры на нем, также значительно увеличилось по сравнению с предыдущими годами. В этой статье объединены опыт преподавания автора и примеры для анализа методов обучения, подходящих для игры на флейте на начальной стадии.

Как традиционный западный духовой инструмент, флейта появилась в Китае относительно поздно. В течение долгого времени она не была широко распространена в Поднебесной. Однако с постоянным углублением иностранных обменов флейта в последние годы достигла быстрого прогресса в КНР. Многие родители и дети выбирают флейту из-за ее благородного звучания и культивируют ее как хобби для своих детей.

С увеличением числа людей, которые любят музыку и изучают флейту, в Китае наблюдается бурное развитие соответствующего исполнительского жанра. Но бесспорно, что многие преподаватели флейты также испытывают большие трудности, напряжение при увеличении количества учеников. Справляясь с дискомфортом, вызванным всплеском числа учеников, на начальном этапе обучения необходимо поддерживать профессионализм преподавателей. В то же время следует учитывать фактор интересов каждого, отдельно взятого начинающего исполнителя, находящегося еще в «зачаточном» состоянии, что является основной проблемой в обучении. Известно, что профессионализм педагога, его требовательность, настойчивость и заинтересованность, увлеченность обучающихся часто представляют антагонизм, противоречие. Выработка оптимальной методики обучения игре на флейте с учетом возраста и психологических особенностей стала одной из главных задач современной музыкальной педагогики Китая. В этой связи отметим следующее. Во-первых, обучение игре должно носить индивидуальный характер и учитывать целый комплекс различных аспектов – от физической подготовки, возраста ученика, имеющихся навыков игре на флейте до способности к художественной интерпретации. Во-вторых, в дополнение к совершенствованию игры на флейте также необходимо общемузыкальное развитие. Для российского музыкального образования это давно стало нормой и прописной истиной, а в Китае такая система находится на начальном этапе формирования и в большей степени развита в области исполнительства и педагогики на фортепиано. Духовые же инструменты, в частности флейта, в этом плане пока еще сильно отстают.

Из приведенного выше анализа видно, что ключ к обучению игре на флейте на начальном, вводном этапе представляет применение обоснованных, адекватных методов обучения и «гибкой», учитывающей индивидуальные особенности системы обучения. Согласно последним исследованиям китайских музыковедов [2; 3; 4], категория детей 10–12 лет является «золотым периодом» для обучения игре на флейте. На этом этапе постепенно «созревает» организм ребенка, у него складывается определенное понимание музыки, то есть на этом этапе начинает формироваться профессиональный интерес. Поскольку интерес является ключом к обучению всему, освоение искусства игры на флейте также необходимо сочетать с интересами детей, чтобы эффективно передавать знания. Здесь метод, используемый автором, заключается в том, чтобы добавить к обучению больше оценочного содержания, чтобы «прослушивание» и «практика» сочетались друг с другом. Такой подход позволяет не только развивать сугубо профессиональные навыки игры, но и музыкальный слух. Например, на первом уроке автор часто играет для учащихся некоторые знакомые мелодии, знакомит их с каждой разновидностями флейт (в т. ч. китайских этнических), широким тембровым спектром. В прослушивании симфонической музыки на первом уроке мы акцентируем внимание на вступлении, когда появляется флейта. Большое значение для младших школьников имеют формы подачи учебного материала. В этой связи, исходя из нашей практики, считаем, что наиболее эффективным методом проведения занятий является игровой, во время которого ученики подражают игре учителя. «Подражание – лучший учитель» [5, с. 25] – эта истина проповедуется на протяжении тысячелетий и остается неизменной. В профессиональном обучении в Китае подражание часто отвергается многими учителями и даже некоторыми известными профессорами консерваторий, добившимися успехов в профессиональной области. Многие из них считают, что подражание слишком неуклюже в обучении, и для учащихся на начальном этапе обучения необходимо терпеливо объяснять, так как «высококлассные научные методы могут быть просто напрасными, а самые глупые, в т. ч. и метод подражания, часто могут привести к чудесным результатам» [5, с. 22; 6, с. 51]. У новичков, которые плохо играют на флейте, способности усваивать профессиональные знания объективно не позволяют воспринимать сложную для них информацию вербальным способом. Поэтому наиболее эффективным нам представляется педагогический показ – демонстрация собственной игры на флейте, что зачастую оказывается доступнее, чем приведение словесных аналогов и примеров. К тому же после добавления соответствующего объяснения после такого показа учащиеся смогут понять суть исполнительского приема, затем надежно закрепить полученные знания в русле собственной исполнительской практики. Неслучайно О.А. Блок подчеркивал: «Педагог во многом – источник формирования интереса исполнителя. Знания учителя, его педагогический опыт, мастерство влияют на формирование определенного интереса. Учитель, безболезненно указывая на некоторые точки незнания ученика, имеет возможность привести подопечного к конкретному знанию, «спровоцировать» его мотивационную активность» [7, с. 14]. Большое значение для начального этапа обучения игре на флейте имеет внимание. В Китае, как правило, начинают обучаться этому искусству подростки возраста 10–12 лет, которые могут концентрироваться на освоении материала в течение продолжительного времени. Однако в последние годы в стране наметилась тенденция в обучении игре на флейте детей младшего школьного возраста, которые, как правило, менее сосредоточены, в связи с чем нередко возникает феномен «блуждания ума» в процессе обучения [8, с. 13]. Как управлять вниманием младшей возрастной группы? Решение этого вопроса требует от нас выбора подходящих методов обучения в классе флейты, чтобы привлечь внимание учащихся. Автор предлагает управлять атмосферой класса в непринужденной и гармоничной обстановке, что требует тщательного проектирования содержания обучения, включающего следующие параметры:

– знание индивидуальных особенностей психологии ученика;

– решение возникающих проблем обучения в доброжелательном общении;

– взаимодействие с родителями;

– сочетание усвоения нового материала с повторением успешно изученного, что придает ученику уверенность в собственных силах;

– автор сам пишет для детей живую и веселую музыку, подходящую для учащихся этой возрастной группы и тесно связанную с их жизнью.

Теперь обсудим основные принципы игры на флейте, которые осваивают младшие школьники в Китае с использованием методов и форм, описанных нами выше. Флейта обладает широким диапазоном, мягким и тихим звучанием, предполагает наличие разнообразной техники (моторика, кантилена, декламация). На ней можно играть как яркие и веселые, так и меланхоличные мелодии. Однако для юного флейтиста чрезвычайно важно освоить основные способы игры на инструменте. Чтобы звук был красивым, необходима правильная форма рта, соразмерное музыкальному материалу дыхание и наполненное вибрато.

Итак, хороший тон тесно связан с дыханием. Во-первых, с первых уроков игры на флейте необходимо освоить правильный метод дыхания, который способен сделать звук полным, фразу законченной, амплитуду – вибрато контролируемой, расширить динамический контраст, что играет важную роль в процессе музыкального исполнения.

Правильным методом дыхания с учетом физического развития младших школьников должно быть грудное и брюшное дыхание, что позволяет контролировать работу мышц живота. Учет этого представляет наиболее идеальный способ дыхания у детей. Если не приучить ребёнка в младшем школьном возрасте к подобному способу, то в дальнейшем флейтист столкнется с серьезными техническими проблемами. В нашей педагогической практике мы используем два способа для освоения правильного дыхания, и все они связаны с тактильным контактом педагога и ребенка. В свете последних мировых тенденций такие способы могут вызвать критику, но в Китае они используются повсеместно.

Первый способ. Ученику необходимо согнуть тело на 90 градусов вперед, положить руки на талию и медленно вдохнуть. Живот в это время должен выдвигаться наружу, чтобы легкие были наполнены воздухом. Целесообразно проводить такие упражнения в начале урока, до процесса исполнения.

Второй способ. Ученику необходимо встать прямо, расставив ноги не более чем на ширину плеч, и расслабить мышцы. Вначале нужно вдохнуть воздух животом, а затем грудью, когда живот будет наполнен, чтобы можно было достичь максимальной глубины вдоха. После того, как легкие наполнятся, мышцы живота ученика следует контролировать педагогу рукой для того, чтобы они равномерно сокращались и воздух выдувался концентрированно.

Основной формой рта для игры на флейте должна быть улыбка, когда две губы равномерно соприкасаются с зубами и аналогично прижимаются друг к другу вверху и внизу. Края губ не должны быть слишком сжаты. Учитель обязан обращать внимание на то, чтобы середины губ (вентиляционные отверстия) были прижаты друг к другу с обеих сторон. Целесообразно применять способ постановки губ через игровые формы, например, посредством «игры в обезьянку», когда учитель показывает правильную форму губ (что внешне напоминает «улыбку» обезьяны), а ученик повторяет. Правильный способ держания флейты в руках должен заключаться в том, чтобы была возможность полностью, ровно закрывать отверстия флейты, а воздушный поток ощущался как дующая подача под углом 90 градусов, чтобы сделать звук качественным. В столь важный для начального периода обучения игре на флейте момент педагог должен усиленно контролировать, чтобы ученик держал голову ровно и не делал ей ненужных, лишних движений. Когда губы ученика прижаты друг к другу, нижнюю – следует выдвинуть немного наружу, закрывая лишь 1/2 отверстия. При игре дыхательное отверстие посередине губ должно быть «оливковидным» (в своей практике работы с учеником мы используем игру «мыльные пузыри», в которой губы естественным путем принимают правильное положение), длиной около 5–6 мм и не превышать длину дыхательного отверстия. Во время игры низких звуков отверстие губ может быть немного больше, поскольку для басовой фактуры требуется больший поток воздуха. При воспроизведении высоких нот дыхание не должно быть слишком громким, учитель обязан четко это контролировать: у ученика необходимо создать ощущение, что дыхание собирается в одной точке. Освоению этого приема помогает игра «дуть на горячее молоко в чашке». Во время игры на флейте верхняя губа должна выходить за пределы нижней губы, но не заходить слишком далеко вперед и назад, что напрямую изменит направление и угол воздушного потока. В своей классной работе мы уделяем особое внимание началу исполнения, в процессе которого не следует нажимать сильно на губы и давать воздушному потоку беспрепятственно выходить. В это время вся губная мышца находится в сжатом состоянии. Она должна немного выпячиваться вперед, чтобы поток воздуха мог концентрировано вдуваться в отверстие флейты. Когда вышеупомянутые приемы освоены (как правило, на это уходит первый учебный год), целесообразно переходить к освоению учеником приема вибрато, которое очень важно для освоения игры на флейте, т. к. используется для выражения эмоций и коннотации. В качестве педагогического приема мы приводим ученику пример пения песни, включаем записи, на которых одно и то же произведение поет певец с красивым вибрато, другой – поет без вибрато, отсутствие которого не позволяет выразить мысли и эмоции. То же самое справедливо и в исполнении инструментальной музыки. Существует много видов вибрато, один из которых состоит в том, что его частота очень высока, но амплитуда очень мала. Такое вибрато мало контролируемое, часто неоправданное, звучит механистично, без художественно-образной наполненности. Во-вторых, слишком большая амплитуда почти в полутон, звучит неприятно. В данном случае считаем наиболее целесообразным осваивать игру вибрато совместно учителем и учеником в процессе подключения последнего к активному слушанию звучания как собственной игры, так и исполнения педагога. Выстроенная подобным образом работа с начинающими флейтистами позволяет получить максимальное количество знаний и умений в доступной для них форме, что закладывает прочную основу профессионального развития в будущем. В этой связи хотим отметить следующее: многие преподаватели выбирают специальные этюды для обучения на начальном этапе обучения, еще до того, как юные флейтисты полностью осваивают постановку игрового аппарата. Такой экспансивный метод обучения в ущерб осмыслению музыкальных основ и музыкальной грамоты исключительно вреден для развития учащихся. Таким образом, в обучении игре на флейте для начинающих педагогам необходимо ставить на первое место постепенность, системность и привитие интереса к обучению. Что касается профессиональной подготовки, необходимо сделать все, что в наших силах, и сформулировать индивидуальный план обучения в соответствии с интересами ученика, его способностями, а также условиями обучения. В такой учебный план автор статьи включает и собственные композиции, специально написанные для конкретного ученика с учетом педагогических задач и индивидуальных особенностей развития школьника.

Скажем несколько слов о самостоятельных занятиях начинающих флейтистов. В Китае общепринятой практикой является отказ от такой работы на данном этапе обучения, так как новички недавно приняли флейту как предмет и не способны в полной мере контролировать собственные исполнительские действия во время занятий. Подобная продуктивная самостоятельная работа предполагает наличие в сознании у подопечных идеальной модели звуков-образов, первоначальных знаний и навыков, связанных с исполнительским процессом.

Подводя итог, отметим, что представленное исследование показывает текущую ситуацию с обучением игре на флейте на начальном этапе в Китае и в сочетании с практикой автора описывает методы обучения, подходящие для постановки игрового аппарата в доступной для данного контингента форме. Как видно из материала, обучение игре на флейте на начальном этапе требует применения специальной методики, адаптированной относительно физических, психологических и ментальных особенностей развития ребенка, что требует от педагога класса чуткого подхода к каждому конкретному ученику, составление индивидуального плана обучения, включающего в себя освоение основных исполнительских приемов в игровой форме. Автор считает, что сложность и простота являют собой относительное существование. Как говорил великий русский полководец А.В. Суворов, «тяжело в учении – легко в бою!». Поэтому начальный этап не должен осуществляться быстро и поверхностно. Нужна глубокая и продуманная работа, которая со временем в процессе профессионального обучения будет давать положительные результаты.

Библиографический список

1. Li Sh. About teaching the basic skills of teaching high school students to play the flute. *Popular Literature and Art*. 2018; № 2.
2. Chen Y. *Study of flute teaching in the brass band of No. 1 Guiyang Secondary School*. Guizhou Normal University, 2017.
3. Ji J. *Practical basic flute course*. Shanghai Conservatory of Music Press, 2008.
4. Zhang H. Discussion on the Teaching of Music Feeling. *Family Education World*. 2013; № 10: 100.
5. Interpretation of Music Curriculum Standards in Full-time Compulsory Education. Beijing: *Beijing Normal University Publishing Group*. 2002, № 5.
6. Sun Ting. Inheritance and Innovation of Ethnic Music Teaching in Primary Schools. *Children's Music*. 2003; № 7).
7. Блок О.А. Анализ понятия «интерес» в области педагогики музыкально-инструментального исполнительства. *Музыковедение*. 2022; Выпуск 3: 12 – 18.
8. Xu G. Tutorial of Flute for Children and Teenagers. *Shanghai: Shanghai Music Press*. 2008; № 5.

References

1. Li Sh. About teaching the basic skills of teaching high school students to play the flute. *Popular Literature and Art*. 2018; № 2.
2. Chen Y. *Study of flute teaching in the brass band of No. 1 Guiyang Secondary School*. Guizhou Normal University, 2017.
3. Ji J. *Practical basic flute course*. Shanghai Conservatory of Music Press, 2008.
4. Zhang H. Discussion on the Teaching of Music Feeling. *Family Education World*. 2013; № 10: 100.

5. Interpretation of Music Curriculum Standards in Full-time Compulsory Education. Beijing: *Beijing Normal University Publishing Group*. 2002, № 5.
6. Sun Ting. Inheritance and Innovation of Ethnic Music Teaching in Primary Schools. *Children's Music*. 2003; № 7).
7. Blok O.A. Analiz ponyatiya «interes» v oblasti pedagogiki muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva. *Muzykovedenie*. 2022; Vypusk 3: 12 – 18.
8. Xu G. Tutorial of Flute for Children and Teenagers. *Shanghai: Shanghai Music Press*. 2008; № 5.

Статья поступила в редакцию 25.05.22

УДК 78 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-186-188

***Volobuev V.A.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Philosophy and Social Sciences of Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: vva1943@yandex.ru*
***Esakov V.A.**, Doctor of Cultural Studies, Professor, Department of Music Education of Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: esakov.va@yandex.ru*
***Liu Hui xin**, MA student, Department of Music Education of Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: 1454641750@qq.com*

A.D. ARTOBOLEVSKAYA'S METHODOLOGY THROUGH THE PRISM OF TEACHER-CHILDREN INTERACTION. Turning to the personality of the outstanding teacher of modern time, Anna Danilovna Artobolevskaya, the resaerchers discover a whole layer of musical culture of the highest level. A.D. Artobolevskaya is known not only in Russia, but far beyond its borders. At the same time, there is very little information about her activities and creative path that would shed light on her system of pedagogical views and experience of practical work with children in the field of music education. In this paper, A. D. Artobolevskaya's method of developing a child's musical abilities is revealed, which is inextricably linked with the process of personality education. Relying on the traditions established at the Central Music School at the Moscow State Conservatory, Artobolevskaya skillfully revealed the abilities of a children, found an approach to everyone and maximally revealed his talent, directing him on the right path.

Key words: **Artobolevskaya A.D., musical education, musical culture, Artobolevskaya A.D. methodology, development of musical abilities of child, education of child's personality, interaction of teacher and children, Central Music School at Moscow State Conservatory.**

***В.А. Волобуев**, д-р филос. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: vva1943@yandex.ru*
***В.А. Есаков**, д-р культурологии, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: esakov.va@yandex.ru*
***Лю Хуэисинь**, магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: 1454641750@qq.com*

МЕТОДИКА А.Д. АРТОБОЛЕВСКОЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Обращаясь к личности выдающегося педагога современности Анны Даниловны Артоболевской, мы открываем целый пласт музыкальной культуры высочайшего уровня. А.Д. Артоболевская известна не только в России, но и далеко за ее пределами. Вместе с тем о ее деятельности и творческом пути имеется крайне мало информации, которая проливала бы свет на ее систему педагогических воззрений и опыт практической работы с детьми в области музыкального образования. В настоящей работе раскрывается методика А.Д. Артоболевской, касающаяся развития музыкальных способностей ребенка, которая неразрывно связана с процессом воспитания личности. Опираясь на традиции, сложившиеся в Центральной музыкальной школе при Московской государственной консерватории, Артоболевская умело выявляла способности ученика, находила подход к каждому и максимально раскрывала его талант, направив на верный путь.

Ключевые слова: **Артоболевская А.Д., музыкальное образование, музыкальная культура, методика Артоболевской А.Д., развитие музыкальных способностей ребенка, воспитание личности ребенка, взаимодействие учителя и ученика, Центральная музыкальная школа при Московской государственной консерватории.**

Выдающийся педагог современности Анна Даниловна Артоболевская известна не только в России, но далеко за её пределами. Вместе с тем о ее деятельности и творческом пути имеется крайне мало информации, которая проливала бы свет на ее систему педагогических воззрений и опыт практической работы с детьми в области музыкального образования. В современной отечественной педагогической литературе до сих пор отсутствуют труды, посвященные исследованию ее методов, способов и приемов работы с маленькими музыкантами.

Цель представленного исследования – изучение уникальной авторской методики А.Д. Артоболевской и обоснование её ценности и актуальности для современного музыкального образования.

Задачи исследования:

– отметить значимость роли педагога в обучении ребёнка;

– определить индивидуальные подходы и характерные черты педагогического метода А.Д. Артоболевской;

– выявить особенности методики, отображенные в изданных пособиях «Первая встреча с музыкой» и «Хрестоматия маленького пианиста»;

– показать принципы работы с одарёнными учениками;

– представить разные подходы А.Д. Артоболевской к исполняемому репертуару;

– описать методы нестандартных форм обучения;

– указать на наличие преемственности традиций школы А.Д. Артоболевской в существующих методиках обучения искусству игры на фортепиано.

Научная новизна исследования:

– выявлена ценность и актуальность уникальной авторской методики А.Д. Артоболевской для современного музыкального образования и необходимость ее использования в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов;

– описаны основные приемы и методы работы А.Д. Артоболевской; даны последовательные рекомендации к их использованию; раскрыто содержание данного процесса (мотивационно-потребностный, теоретико-содержательный и деятельностно-практический компоненты);

– разработана методика внедрения и применения уникального опыта А.Д. Артоболевской, в том числе молодыми педагогами, направленная на реализацию трех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-потребностного, теоретико-содержательного и деятельностно-практического.

Теоретическая значимость исследования: разработаны теоретические основы применения авторской методики отдельно взятого педагога в классе фортепиано, а также готовности педагогов-музыкантов к освоению других авторских методик (цели, задачи, содержание, методы, этапы (первично ознакомительный, продуктивно-моделирующий, творческо-деятельностный)). Выявлено, что успешность профессиональной деятельности педагога зависит от уровня его владения авторскими методиками.

Практическая значимость исследования:

– разработанная авторами исследования методика внедрения и применения уникального опыта А.Д. Артоболевской может быть включенной в подготовительный этап индивидуальной работы с талантливыми детьми при поступлении в музыкальную школу, а также в учебный процесс детских музыкальных школ и школ искусств;

– теоретические и методические материалы могут быть использованы в процессе преподавания таких дисциплин, как «Музыкальная педагогика в ДШИ», «Методика преподавания профессиональных дисциплин», «Методика обучения игре на фортепиано в детских музыкальных школах и школах искусств», а также для дальнейших научных разработок в данном направлении.

В многовековой истории музыкальной педагогики всегда подчеркивалась важность начальной стадии обучения музыканта. Методические рекомендации А.Д. Артоболевской планировали становление мастерства пианиста как самобытной целостной личности. Она руководствовалась четкой, детально разработанной системой действий обучения и воспитания юных пианистов, применяя к каждому из них индивидуальный подход.

В представлении А.Д. Артоболевской ребенок – это личность с неповторимым мировидением и мироощущением. Руководствуясь этим принципом, она учитывала круг его интересов и увлечений, опиралась на его жизненный опыт, постоянно расширяя его кругозор и прививая ему духовно-нравственные ценности.

Руководствуясь словами Г.Г. Нейгауза о том, что таланты создавать нельзя, но можно и нужно создавать среду для их появления и роста [1], Артоболевская считала, что нет бесталанных детей – есть дети нераскрытые. Необходимым ус-

ловием их раскрытия должен быть соответствующий подход педагога: этот процесс она называла «подбором ключей», которым можно увлечь каждого ребенка, даже не чувствующего на начальном этапе какой-либо тяги к музыке.

На уроках Анна Даниловна не тратила времени на разъяснения, почему надо играть тем или иным способом. Путем образных сравнений и аналогий она буквально «лепила» руки ученика своими руками. Подобный (неосознаваемый учеником) подход к формированию игрового аппарата и пианистических движений характерен для традиций преподавания фортепиано, сложившихся в Центральной музыкальной школе при Московской государственной консерватории. Зачастую ученик, обладающий великолепной техникой, не может объяснить, как она формируется. Для педагога такие важные моменты, как знание особенностей строения рук, уровня моторики ученика, его психики, позволяют не только показать, как следует сыграть, но и объяснить, как преодолеть ту или иную техническую трудность.

К развитию памяти мудрая учительница подходила творчески, выявляя дух соперничества между учениками по количеству выученных инвенций И.С. Баха или этюдов К. Черни. Так, ученик второго класса мог принести на урок сразу все двухголосные инвенции или сыграть все пьесы из фортепианной сюиты «Танцы кукол» Д. Шостаковича. В таких случаях Артоболевская фиксировала внимание играющего только на одной исполнительской задаче, поставленной в произведении, поскольку считала, что не следует добиваться всего сразу во избежание потери учеником веры в успех. Она также была убеждена в том, что нельзя требовать от ребенка больше, чем он может в данный период жизни. Особенно это касалось вопроса о «законченности» произведений. Поэтому многие сочинения проходились «эскизно», являясь материалом для овладения определенным типом фактуры, той или иной технической формулой, приемом, жанром, стилем. Это были так называемые «функциональные произведения».

Когда материал оказывался для ученика трудным, она не требовала его филигранной отделки. Это были произведения, которые сами «дозревали» с освоением новых исполнительских приемов и рождением иных вариантов трактовок. «Для нее гораздо важнее было «зарядить» ученика новыми задачами, открыть ранее неведомые горизонты, дать новые импульсы его музыкальному развитию – ведь это сразу же вызывало эмоциональный отклик, заставляло увлеченно работать», – вспоминает Р.М. Мурадян [2, с. 62].

Т.Л. Колосс ссылается на случай, когда ученик А.Д. Артоболевской первого или второго класса сыграл на зачете вместо одной двухголосной инвенции Баха шесть трехголосных! Однако они были недоучены, работа над ними не была завершена. После обсуждения, когда педагоги выходили из зала, навстречу Анне Даниловне бросился выступивший ребенок, ожидая похвалы и хорошей отметки. Обняв сиявшего мальчика, она сказала: «Можешь считать, что ты получил «пять»». Эта отметка определяла не качество его игры в данный момент – она была, скорее, наградой за инициативу, похвалой за потраченные усилия. Осознание того, что он справился с задачей, пусть не на высший балл, помогает поверить в свои силы, что гораздо важнее, чем соответствовать программным установкам и вписываться в рамки общепринятых представлений и формально выполнять планы.

Анна Даниловна уделяла огромное внимание содержательному плану произведения и работе над ним: «Содержание музыки не может быть понято само из себя» – это высказывание Б.М. Теплова [3, с. 133] потребовало от нее знания в сфере других видов искусств, которое она рассматривала как необходимый компонент педагогической деятельности. Это знание включалось в комплекс принципов, который обеспечивал индивидуальный подход к обучению фортепианной игре [4]. В их ряду спиральный, или концентрический метод изучения репертуара, который допускал прохождение сочинений различного уровня трудности и содержания. Суть этого метода заключалась в возвратности к тем или иным сочинениям на новом исполнительском уровне. Как педагог, смотрящий далеко в будущее, Анна Даниловна не боялась включать в работу музыкальные шедевры без учета возрастных ограничений, поскольку хорошо понимала, что индивидуальные особенности восприятия ребенка непостижимы, а порой и не всегда предсказуемы.

Вводимый педагогом уже в младшем возрасте просветительский или ознакомительный компонент в дальнейшем всегда присутствовал в поле зрения Анны Даниловны на протяжении всего курса обучения ученика. Он сводился к тому, что ребенок должен был хорошо знать и уметь воспроизводить тематический материал произведений без нот. По предположению М.М. Берлянчика Артоболевская использовала интонационную теорию Б.В. Асафьева и опиралась на его постулат о необходимости владения «интонационным словарем разных эпох» [5].

Требование транспонировать темы баховских инвенций или сонат Бетховена помимо анализа восприятия ладовой стороны обостряло ощущение тонких смысловых оттенков темы в другой тональности. В этом отношении Анна Даниловна следовала заветам таких великих пианистов, как Ф. Лист и С. Рахманинов, признававших необходимость работы над транспонированием сочинений [6]. Не менее важной для А.Д. Артоболевской была система повторений, «выгрывания», аналогичная тому, что у вокалистов называется «впеванием», способствующим выработке волевого начала в исполнительстве, поиску наиболее удачных исполнительских решений.

Для развития артикуляции и интонирования музыкальной речи А.Д. Артоболевская использовала «подтекстовки» к пьесам и этюдам, которые «оживляли» музыку. Здесь можно вспомнить историю, которую рассказывала Анна Даниловна об исполнении пьесы «Рыбак» (упражнение Ш. Ганона), повествующей о рыбаке, который собирается за рыбой на море. После удачного улова он возвращается домой и делится им с ребятами – мелодия спускается вниз на словах «Одну Саше, одну Тане, одну Маше и Наташе», называя всех, кто присутствует в классе. В последнюю очередь рыбка «достается» играющему ученику. Даже на примере маленькой сказки Анна Даниловна закладывала в ребенка такие понятия, как щедрость, дружба, умение делиться. Освоение музыки в представлении А.Д. Артоболевской – не только сугубо обучающий, но и воспитательный процесс: «Через обучение – развитие способностей ребенка, образного мышления – воспитывать и формировать личность!» – таков был девиз педагога.

В целях развития коллективного творчества Анна Даниловна неуклонно старалась использовать возможность совместного музицирования. В ее классе дети всегда играли ансамбли в две, четыре руки, в восемь рук, исполняли переложения оркестровых партий в фортепианных концертах, участвовали в ансамблях с другими инструментами. Особой гордостью Анны Даниловны было замечательное трио Алеш – Наседкина, Головина и Любимова, которые часто играли фортепианные ансамбли в шесть рук. Коронными номерами в такой совместной игре были фортепианные ансамбли «Вальс» и «Романс» С.В. Рахманинова, «Хроматический галоп» Ф. Листа, «Вальс-фантазия» М. Глинки, «Пляска смерти» К. Сен-Санса, для которого Анна Даниловна находила особые слова, понятные даже в юном возрасте.

Не меньшее внимание Анна Даниловна уделяла музыкальному воспитанию родителей, возлагая на них серьезную ответственность, как моральную, так и дисциплинарную. Их присутствие на уроках с начинающими было обязательным требованием Анны Даниловны, учебный процесс осуществлялся в постоянном и тесном сотрудничестве со старшим поколением. Это требование имело глубокое обоснование, связанное с особенностями памяти. Педагогом учитывались, прежде всего, психофизиологические закономерности кратковременной памяти, присущей детям младшего школьного возраста, сигналы которой живут в пределах от тридцати секунд до получаса. Родитель же мог включать не оперативную, а долговременную память, способствуя эффективности и результативности домашних занятий. Став «ассистентами» педагога, родители вместе с ребенком обучались музыкальному искусству.

В деятельности Анны Даниловны отчетливо прослеживаются связи с отечественными прогрессивными музыкально-педагогическими идеями, выдвинутыми в конце XIX – начале XX веков. Ей, например, очень близки методологические установки Б.Л. Яворского – создателя теории ладового ритма, уделявшего много внимания музыкальному воспитанию и обучению детей, а также взгляды виолончелиста Василия Петровича Гутора. Воспитанник Н.А. Римского-Корсакова в своей авторской программе подчеркивал роль многофункциональности музыкального образования, его воспитательный аспект, важность и общедоступность; благотворно влияющее на учеников коллективное начало; взаимодействие артистов с публикой [7]. Как видно, установки В. Гутора во многом совпадают с положениями методики А.Д. Артоболевской.

Несмотря на то, что все ученики А.Д. Артоболевской обладали безупречной технической базой, суть методики замечательного педагога состояла не в воспитании будущих виртуозов – она была намного более глубокой. Анна Даниловна развивала в учениках не только музыкальность, но, прежде всего, культуру. Как замечает Рубен Маратович, «она стремилась привить детям интерес и любознательность ко всему содержательному, что существовало вокруг них – в музыке и в искусстве, в окружающей жизни, в людях» [5].

Многие положения, изложенные в публикациях А.Д. Артоболевской, могут быть восприняты как принципы. Она, например, считала недопустимой унификацию подходов и методов обучения игре на фортепиано, рекомендовала как можно раньше выявить черты характера, темперамент, личные склонности и интересы ребенка и идти за его стремлениями, наблюдая за его ростом, направляя его исподволь. Такого рода взаимодействие учителя и ученика становилось стержнем обучения фортепианной игре, неким пространством для раскрытия творческих дарований. Все способности – слух, чувство ритма музыкальная память – имеют свойство развиваться. И здесь первоначальная задача педагога заключается не просто в том, чтобы помочь ребенку, но и «заразить» его желанием овладеть музыкальным языком. Заразительность занятий А.Д. Артоболевской, способной увлечь ребенка в безбрежный и прекрасный мир музыки, является неотъемлемой составляющей ее творческого общения с детьми.

Таким образом, на примере педагогической деятельности А.Д. Артоболевской можно говорить об особой роли педагога в становлении личности, а также о развитии способностей будущего музыканта. А.Д. Артоболевская предстает перед нами как творчески одаренный педагог-воспитатель, яркая цельная личность, направившая все свои знания и умения в область музыкальной педагогики. Ученица известных педагогов В.В. Пухальского и М.В. Юдиной, имевшая колоссальный исполнительский опыт, а также большие познания во всех сферах искусства, она сумела создать уникальную авторскую методику, зафиксированную в разных изданиях своих пособий.

Для А.Д. Артоболевской процесс развития музыкальных способностей ребенка был неразрывно связан с процессом воспитания личности. Опираясь на традиции, сложившиеся в Центральной музыкальной школе при Московской государственной консерватории, Артоболевская умело выявляла способности

ученика, находила подход к каждому и максимально раскрывала его талант, направив на верный путь. Учеников класса Артоболевской всегда отличал индивидуальный пианистический почерк, неповторимая яркость и самобытность как музыкантов.

Школа А.Д. Артоболевской – авторская методика, запечатлённая в изданных пособиях «Первая встреча с музыкой» и «Хрестоматия маленького пианиста», – преодолевает рамки данных пособий и до сих пор продолжает воссоздаваться в практике её учеников.

Повседневная востребованность данной методики, необходимость обращения к ней, внедрение в учебный процесс пособий свидетельствуют о её актуальности и исторической устойчивости. Таким образом, преемственность её методов в деятельности современных педагогов-исполнителей доказана.

В ходе работы над изучением педагогического стиля А.Д. Артоболевской были выявлены индивидуально-авторские черты её методики, основанной на непрерывном взаимодействии учителя и ученика, их единстве на основе сопричастности к творчеству, что становилось благодатной почвой для раскрытия творческих дарований.

Было установлено, что педагогическая система Анны Даниловны всецело отвечала научным концепциям второй половины XX века в области возрастной психологии, физиологии, искусствознания и музыковедения, а также философии и эстетики, теории систем и эргономики.

В результате данного исследования была доказана необходимость применения авторской методики А.Д. Артоболевской в современном музыкальном образовании. Описание основных приемов и методов работы известного педагога, а также последовательные рекомендации к их использованию способствовали раскрытию содержания данного процесса, включающего все наиважнейшие его компоненты. Анализ методики Артоболевской помог создать уникальный инструментарий, позволяющий в дальнейшем проводить исследования авторских методик других выдающихся педагогов-музыкантов. Разработана также методика внедрения и применения уникального опыта А.Д. Артоболевской, которую могут использовать начинающие педагоги-пианисты.

Теоретические разработки исследования могут быть полезны для более глубокого понимания достижений, связанных с лучшими традициями русской фортепианной школы. Применяемая авторская методика отдельно взятого педагога – А.Д. Артоболевский – в классе фортепиано, а также готовность педагогов-музыкантов к освоению других авторских методик доказывает, что успешность их профессиональной деятельности зависит от уровня владения разными методами обучения.

Библиографический список

1. Майковская Л.С. Приемы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 341 – 343.
2. Мадримов Б.Х. Представление учителя музыкальной культуры о педагогическом творчестве и педагогической технологии. *Вестник науки и образования*. 2-20; № 2. Available at: //https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-uchitelya-muzykalnoy-kultury-o-pedagogicheskom-tvorchestve-i-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer
3. Михайловская Н.М. *Музыка и дети*. Москва: Советский композитор, 1977.
4. Есаков В.А. Модель образовательного процесса в инструментальном классе в контексте теории познания. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве:* материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Москва: МГИК. 2021: 43 – 49.
5. Артоболевская А.Д. *Сборник воспоминаний, статей, трудов и писем*. Научно методическое издание. Москва: ТIMIТТ при МГК им. П.И. Чайковского, 2015.
6. Есаков В.А. Народно-музыкальное творчество как инструмент развития международного сотрудничества. *Государственное управление и развитие России: глобальные угрозы и структурные изменения:* сборник статей Международной конференц-сессии. Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2020; Т. 3: 71 – 73.
7. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.

References

1. Majkovskaya L.S. Priemy i metody problemnogo obucheniya v fortepiannoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 341 – 343.
2. Madrimov B.H. Predstavlenie uchitelya muzykal'noj kul'tury o pedagogicheskom tvorchestve i pedagogicheskoj tehnologii. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2-20; № 2. Available at: //https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-uchitelya-muzykalnoy-kultury-o-pedagogicheskom-tvorchestve-i-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer
3. Mihajlovskaya N.M. *Muzyka i deti*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1977.
4. Esakov V.A. Model' obrazovatel'nogo processa v instrumental'nom klasse v kontekste teorii poznaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK. 2021: 43 – 49.
5. Artobolevskaya A.D. *Sbornik vospominanij, statej, trudov i pisem*. Nauchno metodicheskoe izdanie. Moskva: TIMITT pri MGK im. P.I. Chajkovskogo, 2015.
6. Esakov V.A. Narodno-muzykal'noe tvorchestvo kak instrument razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva. *Gosudarstvennoe upravlenie i razvitie Rossii: global'nye ugrozy i strukturnye izmeneniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj konferenc-sessii. Moskva: Izdatel'skij dom «Nauchnaya biblioteka», 2020; T. 3: 71 – 73.
7. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya: opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-188-191

Nenyuk E.A., *Senior Lecturer, Department of English Language and Professional Communication; PhD (Linguistics), Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

THE NEW NORMAL. TRANSITION TO ONSITE EDUCATION AFTER THE PANDEMIC. PROBLEMS, CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS. In this article, the author shares her experience of transitioning back to a traditional onsite teaching format at the university following almost two years of online teaching during the COVID-19 pandemic, draws some conclusions and makes recommendations. The problems associated with teaching and learning English in a collective setting as opposed to an individual online one are also touched upon. The article provides conclusions based on the experience of transitioning to teaching English after a period of teaching it online during the pandemic. The opinions of various researchers regarding the complications and problems that arise during the transition are presented. The article also deals with the possible behavioral and mental problems that students and teachers face during the transition. The reasons associated with the unexpected denial of the onsite routine by the students, called "post-pandemic syndrome" are examined, as well as the connection between this process and loss of motivation. Other aspects that are analyzed are the so-called "acquired" psychological problems triggered by the change in the everyday routine and the return to collective onsite learning. Detailed recommendations for each problem are provided.

Key words: **online learning, COVID-19 pandemic, onsite learning, recommendations, post-pandemic syndrome, motivation, transition, integrated learning format.**

Е.А. Ненюк, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Ph.D in Linguistics, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ. ПЕРЕХОД К ОЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ. ПРОБЛЕМЫ, ВЫВОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ

В данной статье автор делится своим опытом перехода к формату традиционного очного обучения в университете после почти двух лет преподавания в условиях пандемии COVID-19, делает некоторые выводы и дает рекомендации. Затрагиваются проблемы, связанные с преподаванием и изучением английского языка в коллективной, а не индивидуальной онлайн-среде. В статье представлены выводы, основанные на опыте перехода и возвращения к очному формату преподавания английского языка после периода его онлайн-обучения в условиях пандемии. Представлены мнения различных исследователей относительно сложностей и проблем, возникающих при переходе. В статье также рассматриваются возможные поведенческие проблемы, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели при переходе к традиционному обучению. Исследуются причины возникновения «постпандемического синдрома»,

связанные с неожиданным неприятием студентами привычных реалий очного обучения. Анализируется связь данного процесса с потерей мотивации. Также рассматриваются так называемые «приобретенные» психологические проблемы, связанные с возвращением в коллектив и с изменением жизненного распорядка. Даются подробные рекомендации по каждой проблеме.

Ключевые слова: **онлайн-обучение, пандемия COVID-19, очное обучение, рекомендации, постпандемический синдром, мотивация, переход, интегрированный формат обучения.**

Throughout the entire COVID-19 pandemic the majority of the academic staff, as well as students, much like the rest of the population longed for a return to the normal and to the familiar. Numerous obstacles that students and academic staff were forced to face as a result of sudden distance learning were expected to vanish. However, the expectations of a smooth comeback to a familiar learning/teaching process are confronted with new and often unanticipated complications.

Much like the post-COVID physical complications in an individual's health it is becoming apparent that teaching and learning processes are also suffering from post-COVID complications.

The transition from distance learning to a regular onsite process in local Moscow institutes was far from gradual. The sudden withdrawal of regulations and specific protocols of distance learning enforced by the pandemic resulted in a sense of confusion and drops in motivation in both groups – students, as well as teaching staff. For almost two years' students and teachers had to adapt, often painfully and in a disorderly fashion, to a specific format of distance learning which had specific goals. The first goal is to maintain the continuation of the learning process, using new or different technological tools and means. And second goal – universally paramount to all groups – is to ensure the health and well-being of people.

Higher, academic education in its regular, traditional format has always been a collective process. A live interaction between scholars and teachers. The sudden and often discerning transition to the acutely individual format – where traditional means of academic interaction became almost entirely irrelevant – lead not only to a renewed methodological approach, but to a renewed state of mind. Thus, the abrupt going back to old ways is proving to be traumatic to both teachers and students.

Today one of the biggest challenges posed before teachers and students alike is confronting the emotional side effects of post-COVID-19 transition to onsite classes and dealing with them.

As we begin to acknowledge that transition was not met with equal enthusiasm among students and teachers we must learn to develop new tools and approaches to tackle this issue.

One of the main issues with transition is the general decline in students' motivation and ability to concentrate once they returned to onsite classes. Over the course of the pandemic and the distance learning format that accompanied it students actually learned to accept that even such interpersonal interaction based studies as linguistics and language studying were more or less achievable remotely. Therefore, upon their return to onsite classes it is often evident that students are lacking motivation and a number of them have lost the ability to interact in a collective manner. Over the course of almost two years the entire learning system has led them to believe that necessary knowledge and information was possible to obtain in the comfort of their own home, sometimes even their own bed – aided by such technical means as a personal laptop or mobile phone. The "individual" practically replaced the "collective" as more and more students realized that necessary knowledge minimum as well as required grades were possible to obtain without the former amount of interaction and collective work.

Another issue that influences students' motivational levels directly is the renewed requirement of being physically present in class as opposed to simply performing their tasks and homework remotely. This is particularly accurate for students who had access to pre-recorded seminars and were not required to participate in a remote class in real time. As a result this provided students with a certain availability to plan their time individually – some students preferred to devote this time (which in usual and normal circumstances they would have spent in class) to personal needs, for example work, and there is undeniable logic in that, given the fact that "distance learning was historically largely organized to address the needs of adult learners who could not take years away from their professional lives for full time studies at a university" [1, p. 5].

As we all know another side effect of the pandemic was the flourishing of online job opportunities and a number of students had seized that opportunity – otherwise unavailable to them – to earn extra money and expand their income. The much anticipated but sudden return to normal classes and onsite learning basically deprived some of them of that income and deemed it impossible to continue working. This has proven to be a great impact on the motivation of the students. The question that some of them ask is: if it is indeed possible to fulfill university requirements remotely via distance learning and advance professionally simultaneously, why must I suddenly give up some of the opportunities just to be present in class?

This question cannot be ignored, and the reality of this new challenge laying before the teaching staff must be acknowledged and dealt with.

We must realize that due to the unprecedented phenomenon of the COVID-19 pandemic a normal educational process has not only been disturbed in a practical or technical sense. It has been disrupted in a psychological sense as well and this has been backed a number of recent studies. "Indeed, college students' experiences of relatedness, competence, and autonomy were almost certainly diminished due to the social isolation, transition to emergency remote instruction, and constraints placed on their daily behaviors during the pandemic" [2, p. 5].

Students preparing to enter a normal four-year onsite educational program have basic prerequisite expectations and plan their next few years accordingly. However, this plan was suddenly disrupted and along with the scares and devastating effects of the COVID-19 pandemic it also provided them with new opportunities which some of them are reluctant to give up.

Hence the transition to onsite learning must take this fact into consideration and teachers must prove themselves to students all over again. The formerly unshakeable and unquestionable value of onsite higher education must be justified to students in this new post-pandemic world.

Another important issue must be addressed as well and that is the declining motivation and somewhat reluctance of the teaching staff to return to regular onsite teaching.

Throughout the course of the COVID-19 pandemic linguistics and language-related teachers have often stressed the technical difficulties of teaching language online to a large class of students. Important to bear in mind that when addressing such difficulties, we are not talking about individual language studies where a teacher and a single student interact remotely but rather of a class of 8 to 15 students. The challenges of distance learning for language studies have been discussed frequently and many teachers acknowledge the decline in quality of language studies in said remote format.

However, a crucial psychological issues concerning the teaching staff has been largely overlooked over the course of the transition back to a normal onsite format of learning/teaching. There are some, but not nearly enough conversations concerning the issue of mental health that began as early as September 2021. "Mental health will be front and center in the coming year. Now is the time to draw on trauma-sensitive practices and evidence-based tools for managing stress and anxiety, including a variety of mindful awareness and compassion-based practices" [3, p. 2].

During two years of the COVID-19 pandemic it has been stressed over and over again that one of the main targets of the pandemic are older people. In general, the older the person, the greater the risks accompanying the disease. Many members of the teaching staff are older people who are statistically more vulnerable in physical terms. In a regular onsite teaching environment, a single teacher (who is often aged 45 or older) is surrounded by a large number of younger students with whom he/she must interact closely.

This is particularly accurate for those teaching language/linguistics. Unlike many other subjects' language studies requires a higher level of close interaction specifically due to a speaking nature of its process. In order to maintain a proper learning process students must speak, physically remove or lower their masks (which provide a barrier and a precautionary mean for both student and teacher) and as a result the risks for the teacher who is surrounded by different groups of younger people constantly interchanging, all in close proximity, for contracting a disease are much higher.

This is a source of anxiety and concern for numerous teachers especially the older ones. As a result, this inevitably influences the entire structure and format of the teaching/learning process. The teacher involved in language studies may unintentionally limit the amount of speaking practice in class simply to minimize potential health risks. In turn this results in a less diverse and rich curriculum. A class dedicated to studying language or linguistics is not complete without proper speaking practice. In turn a language class without a substantial amount of speaking does not involve interpersonal students' communication furthermore damaging the concept of a traditional collective learning and negatively influencing the motivation of students – "language is a system, a means of communication, not a set of grammatical rules" [4, p.18].

In simple terms: the acquired and legitimate personal fear of contracting COVID-19 results in a more cautious and distant approach and a less stimulating and interesting learning process.

SUMMARY

As I mentioned above not only the mandatory transition to distance learning but also the transition back to normal onsite classes has put both students and teachers under a great amount of stress. In is paramount to acknowledge that students and teachers alike are struggling with the post-COVID-19 transition and things are not simply "back to normal".

The mentioned mental and psychological problems which, in turn result in numerous issues in languages studies specifically are already beginning to be acknowledged by various researches. And if we generalize some of the issues mentioned above we can safely say that we are dealing with something that has recently been defined as "cave syndrome" – a term first coined in his article by psychiatrist Arthur Bregman: "Caveman syndrome occurs when people become attached to this Covid-19 situation. Not attached to the virus itself of course but *attached to the home, the anxiety of uncertainty, and its effects on our daily lives"* [5, p.1].

The idea that a transition back to onsite education may not necessarily feel as a blessing to students and teachers is somewhat controversial. After all, most of us, if not everyone, longed for a return to a normal life and to a normal quality of life. However, it's becoming increasingly more obvious that a transition must be taken slowly and

gradually with careful consideration and awareness of the mental and psychological health issues it brings along with it.

People are creatures of habit and just like we were used to a certain way of life and a specific format and order of schooling prior to the pandemic, in the same fashion we have gotten accustomed to the new mandatory formats of living and learning during the pandemic. Breaking that unfortunate habit in a delicate manner is a paramount goal for all of us.

Specifically, when we are talking about language studies that have suffered greatly in quality after being forced to transition from a collective onsite format to an individual distance learning format and then back to a collective format again.

What furthermore deepens the problem is the lack of structuralized guidelines for addressing these issues. First students and teachers were abruptly convinced that it was essential for them to restructure their mode of learning/teaching in the time of COVID-19 pandemic and now in the same ubiquitous fashion students and teachers must effortlessly adapt to the onsite transition. But like it was mentioned earlier the post-COVID trauma is more than a bundle of unfortunate physical side-effects that some suffer after contracting and treating the disease. It is an assortment of factors and psychological concerns that directly influence the teaching/learning process. Students should be able to voice these concerns and discuss them with teachers and work through them respectively. The lack of motivation, the problems of transitioning back to a collective format of learning should be addressed and new solutions must be developed by teachers.

As for the teaching staff they also must have an opportunity to voice their concerns, including health risks and issues with the decrease of student motivations. These are all valid anxieties that can lead to a high level of distress among students and teachers and result in a lower quality teaching/learning environment.

According to The Wall Street Journal article: "studies suggest many people will need time to adjust to newly reopened society. In a June survey by Ipsos and the World Economic Forum, the majority of 12,497 adults in nine countries – including the U.S., France, Japan, Mexico and the U.K. – said they would likely continue social distancing and wearing a mask in public after being vaccinated" [6, p.4]. Which just goes to show that this is universal problem for various categories of people. However, we must keep in mind that in higher education institutes where you have a high density of young, socially active students (in general) and older, more prone to health risks teaching staff – the transition to onsite teaching format is particularly problematic due to all the specific reasons mentioned above.

Nevertheless, we must collectively look for a proper solution to resolve those issues and find renewed approaches which will work in an academic environment following the transition.

RECOMMENDATIONS

In the aftermath of a COVID-19 pandemic we often find ourselves anxious and confused. For an academic environment to remain stable and productive we mustn't brush off these feelings of confusion but rather work on developing instruments to overcome them. Most of us expected to transition back to a so-called normal academic environment feeling certain that that the threats of a pandemic are behind us. Instead teachers and students alike are going back to onsite learning knowing that COVID-19 can still manifest itself and that currently there are no guaranteed treatments to the disease. Despite the vaccinations due to the changing nature of the virus we are still very much at risk.

As it is impossible to remain locked up in our homes forever or until a one hundred percent certainty that this particular pandemic is behind us, we must take measures into our own hands, invent as we go and strive to make this transition to onsite learning smoother.

Below are a number of recommendations that I draw from my personal experience as a language studies professional in an academic environment. Some of the following recommendations are applicable to students, some to the teaching staff, while others are relevant to both parties of the academic process.

1. Set your priorities straight

In the aftermath of COVID-19 pandemic it is important to review your academic and professional goals for the students, as well as teachers. The pandemic with its rapid development of the distance learning format has opened a Pandora's box education wise. Nowadays students and teachers alike are fully aware of the pros and cons of remote learning. Students are coming to terms with the concept that it is possible to obtain necessary academic knowledge and education through online technological means. If prior to the pandemic many students were intent on getting a traditional degree and following a traditional onsite learning format, today students are realizing that they can choose a different path. It is important to maintain that while there are numerous educational online opportunities – a traditional university or institute is not one of them. A student must decide for him/herself whether they are willing to invest their time and effort into a traditional onsite education or an online format is more beneficial for their personal goals.

Same incentive goes for teachers. After being exposed to an online teaching format a teacher must choose whether he wants to continue teaching in a traditional format (onsite) or it is more comfortable for her/him for their own personal safety reasons to transitional fully to distance learning format. Students and teachers have to carefully consider the risks as well as the advantages of each format (online and onsite) and commit to one of it. We cannot expect traditional universities to suddenly transform into integrated new formats. That it is not a process that will happen overnight nor will it necessarily affect every academic institution.

2. Be responsible in your personal health decisions

It is extremely important for teachers and students alike to maintain a responsible approach to personal health. The psychological effects of COVID-19 pandemic, the anxiety and fear, will diminish with time as we learn that we can trust one another in terms of health guidelines. It is paramount for each student and each teacher to take personal responsibility in the case of a worsening health condition. General guidelines applicable during the pandemic are still very much in use. Whenever you witness an onset of symptoms that resemble a possible COVID-19 infection – one must stay away from a collective learning space to prevent health hazards for your academic peers or students.

3. Emphasize collective learning experience

As mentioned earlier COVID-19 pandemic has resulted in a mental and psychological strain for teachers and students. The process of teaching/learning has become overwhelmingly individual. Following the transition, the participants of the academic process on both sides often feel reluctant and uneasy. It is the teachers' goal to break this psychological barrier and create a safe and comfortable environment for students. Language studies is a collective activity – mainly because communication is the primary function of any language. While online learning was all about individual study process – in our transition to onsite studies we must emphasize educational tools and activities that make onsite collective learning worthwhile. Discussions, conversations, interactions, speaking exercises among groups – they are all direct advantages of traditional onsite learning and should be used widely. Bring the collective fun back into the educational process. Because the more you enjoy it the less anxious you feel about possible health risks.

4. Develop and provide a flexible educational environment

Educational institutions should develop a flexible teaching/learning systems that will be mutually beneficial for students and teaching staff. Teachers should feel comfortable to contact administration in regards to their health concerns and risks and to make suggestions for innovative educational tools. Upon our return to traditional means of teaching/learning we shouldn't ignore the fact that COVID-19 is unfortunately not entirely gone. It is up to the administration of educational institutions that should collaborate with teaching professionals and strive to integrate technical and methodological tools that came to light with the development of online learning into our traditional curriculum.

Unfortunately, students and teachers are still prone to catching a virus and those who do – should not be left behind in the process of onsite learning. The development and integration of educational "backups" should be an important aspect of our transition to "normal". Students that get sick and teachers that are forced to spend time away from educational institutions due to quarantine or health risks should be able to continue teaching and learning. It is still dangerous to ignore potential health risks to yourself and to your peers yet the educational process must go on.

Education is a process that's constantly changing, we develop new methodologies and formats, we take the best from the "old" and try to integrate it into the "new" – that's what education is truly about.

It is becoming apparent that even with the decline of health risks associated with COVID-19 we are still left anxious and confused about the proper way to teach and learn. There doesn't exist a single universal solution that would work perfectly for everyone. However, we are entering a unique time when we can integrate features and approaches specifically developed for online learning into traditional onsite classes.

From the traumatic experience of the pandemic and the global isolation we can learn to respect and care for one another's health. From my personal experience as an educator I can safely assume that transition back to onsite learning is not at all effortless for neither teachers nor students. Therefore, we must make an effort to rediscover the advantages of the collective learning experience.

It is becoming apparent that we can't just fall back into old familiar patterns and forget everything that has happened to us over the past two years. We must develop new patterns, and at the same time preserve the positive aspects of a traditional onsite university education. We should emphasize the educational and psychological advantages of a collective learning format. It's up to us to rediscover the enjoyment in learning together and interacting with one another without constantly looking over our shoulder in terms of potential health risks.

From a personal point of view as an educator and an English teacher I can wholeheartedly state that "live" learning experience, in particular in fields of language study, is mentally and psychologically more beneficial than an online learning one. Obviously online learning has provided us with many advanced technical tools and instruments and has proven to be extremely useful – with flexibility being one of its biggest and most apparent advantages. However, we mustn't replace traditional learning experience with its live interpersonal communication – with a flexible individual one. The transition from online to onsite learning is a continuing process and it is up to us to create a new educational "normal" where benefits of both formats will be successfully integrated. All of the above phenomena can be called post-pandemic syndrome, which is yet to be studied by teachers, linguists and psychologists.

Библиографический список / References

1. Lassoued Z., Alhendawi M. and Bashitialshaeer R. An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2020; № 5.
2. Henderlong Corpus J., Robinson K.A. and Liu Z. Comparing College Students' Motivation Trajectories Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Education*. 2022; № 5.
3. Eva A.L. How to Make This Hard Transition Back to School With Your Students. *Greater Good Magazine;* 2021; № 2.
4. Melnichuk M.V., Nenyuk E.A., and Alisevich M.V. Innovatsionnyye Psikholingvisticheskiye Priyemy kak Neobkhodimaya Sostavlyayushchaya Produktivnogo Obucheniya Inostrannomu Yazyku. *Innovazyii I Investizyii*. 2014: 11 – 18.
5. Bregman A. Cave Syndrome: A Condition of Our Times? *LinkedIn,* 2021; № 1.
6. Smith R.A. Fully Vaccinated but Anxious About a Return to Normal Life? You May Have "Cave Syndrome". *The Wall Street Journal*. 2021; № 4.

Статья поступила в редакцию 26.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-191-193

Drakina I.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Academic and Educational Work, High School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru*

EDUCATIONAL STANDARD OF THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS AS A CONDITION FOR BUILDING A PROFESSIONAL CAREER OF GRADUATES. The article deals with issues of organization of training in higher education in the field of traditional applied arts and folk crafts. The relevance of the problem is related to the introduction of changes in the federal state professional standards for the training of bachelors, masters and highly qualified specialists, as well as the requirements of the coordination of the educational process with the field of work. The organization of training programs in the field of traditional applied arts provides for the practice of a discrete accumulative system, as well as a modular format for organizing training both in the contact form of students working with a teacher and in distance forms. The conclusions of the article are based on the generalization and analysis of the experience of the Higher School of Folk Arts.

Key words: **higher education, educational process, modular training, discrete training, educational standard of the academy.**

И.К. Дракина, *д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ

В статье рассмотрены вопросы организации обучения в высшем образовании в области традиционного прикладного искусства и народных художественных промыслов. Актуальность проблемы связана с введением изменений в Федеральные государственные профессиональные стандарты подготовки бакалавров, магистров и специалистов высшей квалификации, а также с требованиями координации образовательного процесса со сферой труда. Организация обучения по программам в области традиционного прикладного искусства предусматривает практику дискретной накопительной системы, а также модульный формат организации обучения в контактной дистанционной формах. Выводы статьи опираются на обобщение и анализ опыта работы Высшей школы народных искусств.

Ключевые слова: **высшее образование, образовательный процесс, модульное обучение, дискретное обучение, образовательный стандарт академии.**

Изменения законодательной базы в области профессионального образования связаны с достаточно сложными корректировками в организации и содержании учебного процесса. Для вуза, осуществляющего подготовку кадров для сферы труда, связанной с творчеством, этот процесс сложен вдвойне. В учебном заведении высшего образования, где обучаются студенты искусству традиционных художественных промыслов, внести изменения в учебный процесс еще более сложно.

Актуальность темы данного исследования детерминирована необходимостью обновления содержания профильного высшего образования в соответствии с вызовами времени, требованиями государственной образовательной политики, отраженными в Федеральных государственных образовательных стандартах и регламентируемыми нормативно-правовыми актами.

Цель данной работы – обосновать необходимость введения собственного образовательного стандарта творческого вуза как инструмента совершенствования качества высшего образования в этой сфере и значимого условия сохранения контингента. Достижение цели предполагает решение задач: анализ существующего опыта подготовки художников в области традиционных художественных промыслов (на примере деятельности Высшей школы народных искусств); обоснование аспектов, требующих корректировок в контексте создания образовательного стандарта вуза (содержание обучения, методическое сопровождение, ресурсное и кадровое обеспечение и др.); раскрытие сущности и специфики разработанного образовательного стандарта академии в области традиционного прикладного искусства.

Научная новизна исследования обусловлена разработкой образовательного стандарта Высшей школы народных искусств (академии) по направлению «Традиционное прикладное искусство», что было сделано впервые.

Теоретическая значимость статьи связана с выявлением специфических черт образовательного стандарта академии, соответствующего актуальным мониторинговым показателям аккредитационной экспертизы работы вуза.

С введением Министерством науки и высшего образования РФ показателей мониторинга аккредитации вуза возникает ситуация, требующая от образовательной организации изменений в работе приемной комиссии, вступительных испытаний, процессов организации и содержания обучения. Уровень подготовки студентов должен быть достаточно высоким и мотивированным, чтобы численность контингента при поступлении была равна численности выпускников.

Для большинства компонентов, являющихся составными частями процесса обучения в творческом вузе, решение такой задачи возможно только с введением образовательного стандарта конкретного учреждения высшего образования. Такой стандарт разработан и утвержден в «Высшей школе народных искусств (академии)».

Процесс аккредитации подчиняется следующей целевой установке: подтвердить соответствие обучения государственному образовательному стандарту. Цель имеет продолжение в предмете данной процедуры. А именно – определение соответствия разработанного образовательного стандарта вузом требованиям не только федерального уровня в целом, но и требованиям сферы труда в области традиционных художественных промыслов, сохранившихся в местах их исторического бытования.

С этой целью корректировке подвержено содержание обучения. Изменения вводятся в объем, сроки подготовки, учебный план, график учебного процесса. Преподаватели в процессе обучения студентов ориентируются на то, что традиционные народные промыслы не только должны быть сохранены, но «осовременены» для их продвижения в социуме. С этой целью ими вносятся изменения в рабочие учебные программы, модули учебных дисциплин и оценочные материалы. Выпускающие кафедры корректируют планируемые результаты обучения. Все эти процессы требуют изменений и в оценочных средствах. Структурные и содержательные изменения программ учебных дисциплин приводят к тому, что другими становятся условия их реализации.

Все обозначенные выше процессы, безусловно, должны сопровождаться методически. Это касается текущего, рубежного (промежуточного), итогового контроля, обязательного исполнения всех компонентов мониторинга качества, экспертизы разработанных компетентностных учебных материалов, контрольных оценочных средств. Внутренний мониторинг качества должен быть разработан с учетом мнения обучающихся как будущих носителей традиций народного творчества. В этом случае контроль приобретает форму реального действия, исключающего формальный подход к оценке. В рамках такой организации контроля возможно выявить и оценить индивидуальные творческие качества студентов,

их способности работать с исторически проверенными стилями, формами произведений искусства народных художников и мастеров. Следует отметить, что в процессе обучения и оценивания результатов мнение мастера должно учитываться постоянно. Взаимодействие обучающегося и учителя должно быть индивидуальным, «точечным» [1].

Выполнение данной задачи обладает многоаспектными вариантами, так как материал, изучаемый бакалаврами и магистрами, имеет продолжение в процессе подготовки научных кадров. Наделен смыслом и такой вариант, который предполагает отказ от бакалавриата и магистратуры. Вместо этих программ обучение студентов по образовательному стандарту «Традиционное прикладное искусство» ведется только в рамках специалитета.

Изменения в систему подготовки кадров в области традиционного народного творчества, внесенные «Высшей школой народных искусств», связаны с объектом профессиональной деятельности будущих мастеров. Обучающиеся постигают высокохудожественное творчество народных художников Мстеры, Холуя, Сергиево-Посада, Федоскино. Все виды профессиональной деятельности студенты осваивают в местах исторического происхождения и бытования промыслов. Им приходится решать задачи, которые позволяют не только овладевать уникальным народным искусством, но и, сохраняя традиции, продвигать лучшие образцы в современном социуме, находить народному творчеству достойное место.

Будущий мастер-художник продолжает миссию творца и хранителя традиционного народного искусства (промысла). По этой причине программы учебных дисциплин и модулей пропедевтического характера: академический рисунок, академическая живопись, декоративный рисунок, декоративная живопись, формируют художественные качества у студентов. Это художественный вкус, творческая активность, мотивация выбора направления подготовки. В этой связи кафедрой «Академического рисунка и живописи» академии создаются постановочные учебные композиции, имеющие непосредственное отражение профиля подготовки студентов [2]. К ним относятся художественная вышивка, художественное кружевоплетение, художественная декоративная роспись, косторезное и ювелирное искусство, лаковая миниатюрная живопись.

Заявленные в образовательном стандарте «Высшей школы народных искусств (академии)» компетенции имеют универсальную, общепрофессиональную и общекультурную направленность. Они формируются в ходе учебной и воспитательной работы. Профессиональные компетенции носят специализированный характер, и их становление связано с производственной практикой и исполнительской деятельностью. Эти виды практик проходят в художественных мастерских или в образовательном пространстве, максимально к ним приближенном. В ходе практического обучения студенты получают возможность дополнить контент имеющихся компетенций дополнительными умениями и навыками. Все это направлено на процесс опережающего характера для достаточно ранней творческой самостоятельности выпускников.

Обучение студентов по стандарту образовательной организации в области традиционного прикладного искусства требует внесения изменений в структуру основной профессиональной образовательной программы. Неизменной остается только базовая часть. Но учебные дисциплины из этого раздела все равно претерпевают изменения, и содержащийся в них материал разработан с учетом профиля студентов академии. Это касается иностранного языка, философии, культуры речи, истории, экономики и правовой культуры. Преподавателями общекультурного цикла базовой части стандарта формируются компетенции, способствующие развитию современного мировоззрения народного художника-мастера [3].

Программы учебных дисциплин вариативной части объединены в профильные модули: «Художественная вышивка», «Художественное кружевоплетение», «Художественная роспись по металлу и дереву», «Художественное косторезное искусство», «Художественная резьба по дереву», «Художественные изделия из метала». Каждое направление имеет подвид [2; 4]. «Художественная вышивка» объединяет такие виды, как крестецкая строчка, ивановская строчка, владимирский верхошов, вологодское стекло и другие. Декоративная художественная роспись предполагает овладение искусством нижнетагильской росписи, московского письма. «Художественное кружевоплетение» объединяет мастерство киришских, елецких, вологодских промыслов. Направление лаковой миниатюрной живописи основано на традициях холуйской, мстерской, палехской живописи.

Все учебные модули имеют продолжение в определенных видах практик и занятиях по исполнительскому мастерству. Производственная практика является обязательным компонентом и преддипломной практики. В рамках программы по производственной практике студенты апробируют изготовление разнообразного ассортимента изделий. Данная работа помогает формировать методический фонд академии и пополняет список изделий, подготовленных к реализации. Художественные мастерские, на базе которых проводится практика, выполняют функцию профильных организаций, в рамках которых происходит знакомство студентов с реальными условиями рыночной экономики в отношении выбранного традиционного художественного профиля.

Организация процесса обучения, совмещенного с условиями реального производства, требует хорошего оснащения материальной технической базы учреждения высшего образования. С этой целью в академии ежегодно проходит аттестация рабочих мест, по окончании которой по заявкам от преподавателя и мастера осуществляется дополнительное комплектование материалами и оборудованием. Этот процесс во многом определяется спросом потребителей на производимую в художественных мастерских продукцию.

Ресурсное обеспечение процесса обучения студентов традиционному художественному промыслу связано с кадровой политикой вуза. Кроме преподавателей, имеющих педагогическое образование и практический опыт работы, в академии работает большой штат художников-мастеров профильных кафедр. Все сформированные в вузе профильные кафедры имеют отношение к народным художественным промыслам. Преподавательский состав этих кафедр является носителем определенного вида традиционных народных промыслов [5].

Данная особенность кадрового обеспечения образовательного процесса художественного вуза требует дополнительной профессиональной переподготовки в области педагогики и психологии. В академии на регулярной основе проходят краткосрочные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в рамках которых рассматриваются вопросы организации, содержания обучения. Достаточно большое внимание уделяется проблемам креативной педагогики, художественно-творческой психологии. Слушатели программы дополнительного профессионального образования изучают с последующим практическим применением курс современных педагогических технологий. В кадровом ресурсном обеспечении образовательного процесса «Высшей школы народных искусств (академии)» имеет место быть еще одна проблема. Она связана с особенностями ведения научной методологической и научной исследовательской деятельности. Именно наличие особенностей в работе научных кадров академии являются причиной открытия диссертационного совета, в рамках которого рассматриваются исследования, относящиеся по тематике к традиционному народному искусству.

Обучение студентов в формате образовательного стандарта «Высшей школы народных искусств» потребовало написания учебников и учебных пособий, которые не имеют аналогов в учебно-методических фондах системы высшего образования Российской Федерации [6]. Авторский коллектив академии разработал комплект учебников и учебных пособий, в который вошли следующие работы: В.Н. Колобов «Профессиональное образование в области художественной резьбы по кости», И.И. Юдина «Коллекция изделий художественной вышивки», А.Л. Уткин «Пластическая анатомия», Д.Ю. Христолюбова «Технология художественного кружевоплетения», Н.Ф. Неонет «Живопись», Н.Н. Немеренко «Технический рисунок», М.Н. Мочалова «Исполнительское мастерство федоскинской лаковой миниатюрной живописи», Н.Г. Кузнецов «Концепция церковной росписи».

Это уникальные по содержанию и оформлению издания. Их авторами являются художники-мастера, носители и продолжатели традиционных художественных промыслов России.

Таким образом, разработка образовательного стандарта Высшей школы народных искусств (академии) по направлению «Традиционное прикладное искусство» и новые мониторинговые показатели аккредитационной экспертизы работы вуза совпадают не только по времени появления, но и по организационно-педагогическим условиям и содержательной подготовке студентов художественного вуза.

Образовательный стандарт был разработан в академии с целью создания максимально благоприятных условий для сохранения контингента обучающихся, поддержки их профессиональной карьеры, востребованности в местах бытования традиционных художественных народных промыслов.

Обеспечить профессиональную высокохудожественную подготовку будущих специалистов в области традиционных народных промыслов возможно только в условиях создания современной информационно-художественной среды.

Профессорско-педагогический состав академии в достаточно короткий срок, который исчисляется двадцатью годами, смог создать условия для обучения будущих художников-мастеров в области традиционного прикладного искусства. К данным условиям можно отнести:

– учебно-планирующую документацию, включающую учебные планы, программы рабочих дисциплин, модулей, практик, стажировок;

– графики организации теоретического и практического обучения, в том числе и художественно-исполнительские экспедиции по реновации традиционных художественных промыслов;

– методическое сопровождение учебного процесса, в которое вошли авторские учебники и учебные пособия;

– впервые созданная система высшего образования по непрерывной подготовке высокохудожественных профессиональных кадров, включающая бакалавриат, магистратуру и научные кадры;

– современное художественное пространство творческих мастерских [7].

Обоснованность перечисленных изменений в обучении профессиональных кадров в области традиционных народных художественных промыслов России подкрепляется новыми требованиями к аккредитационной экспертизе учреждений высшего образования. Федеральная служба по надзору в сфере образования планирует организовать и внедрить в практику работы вузов единую форму мониторинговых показателей, в которой взаимосвязаны процессы приема и сохранения контингента обучающихся, развитие учреждений профессионального образования в единой информационной системе, оценочные показатели должны проходить только экспертизу на валидность, а сами показатели разрабатываются и предлагаются преподавательским составом с учетом особенностей образовательной организации.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф., Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А. Основные направления стратегического развития Высшей школы народных искусств (академии) – 2030. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2021; № 4: 40 – 74.
2. Ломакин М.О. Особенности обучения рисунку в системе непрерывного образования в области традиционного прикладного искусства. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2020; № 1: 42 – 47.
3. Шапкин В.В., Амиргазин К.Ж. Инновационное развитие образовательного комплекса «Высшая школа народных искусств (академия)». *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2021; № 4: 32 – 39.
4. Безина И.А. Формирование творческой активности в процессе обучения проектированию будущих художников холуйской лаковой миниатюрной живописи. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2020; № 1: 114 – 119.
5. Куракина И.И. Интегративный курс теории и истории традиционного прикладного искусства – компонент базовой теоретической подготовки будущих художников в профильном высшем образовании. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2018; № 2: 89 – 99.
6. Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А., Куракина И.И. Медиакурс «Искусство быть зрителем»: проблемы и перспективы проектирования современного учебника. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2020; № 2: 39 – 68.
7. Александрова Н.М. Возможности использования профессиологического подхода в образовательной области традиционного прикладного искусства. *Традиционное прикладное искусство и образование.* 2020; № 2: 85 – 95.

References

1. Maksimovich V.F., Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A. Osnovnye napravleniya strategicheskogo razvitiya Vysshej shkoly narodnyh iskusstv (akademii) – 2030. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2021; № 4: 40 – 74.
2. Lomakin M.O. Osobennosti obucheniya risunku v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2020; № 1: 42 – 47.
3. Shapkin V.V., Amirgazin K.Zh. Innovacionnoe razvitie obrazovatel'nogo kompleksa «Vysshaya shkola narodnyh iskusstv (akademiya)». *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2021; № 4: 32 – 39.
4. Bezina I.A. Formirovanie tvorcheskoj aktivnosti v processe obucheniya proektirovaniyu buduschih hudozhnikov holujskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 1: 114 – 119.
5. Kurakina I.I. Integrativnyj kurs teorii i istorii tradicionnogo prikladnogo iskusstva – komponent bazovoj teoreticheskoj podgotovki buduschih hudozhnikov v profil'nom vysshem obrazovanii. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2018; № 2: 89 – 99.
6. Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A., Kurakina I.I. Mediakurs «Iskusstvo byt' zritelem»: problemy i perspektivy proektirovaniya sovremennogo uchebnika. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 2: 39 – 68.
7. Aleksandrova N.M. Vozmozhnosti ispol'zovaniya professiologicheskogo podhoda v obrazovatel'noj oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2020; № 2: 85 – 95.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

УДК 377, 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-193-195

***Ermakova M.V.**, postgraduate, Deputy Director for Scientific and Methodical Work, Fedoskino Institute of Lacquer Miniature Painting, Branch of High School of Folk Arts (Academy) (Fedoskino, Moscow region, Russia), E-mail: ermakova-80@mail.ru*

PROFESSIONAL EDUCATION AS A WAY OF PRESERVING AND DEVELOPING FEDOSKINO LACQUER MINIATURE PAINTING. The article notes the main stages in the development of professional education in the field of Fedoskino lacquer miniature painting, raises an issue of need to implement research activities as an important component in the preservation and development of specific types of traditional applied art, reveals features of training artists of folk arts and crafts in the context of the implementation of a system of continuous professional education. The author emphasizes the continuity between generations of masters – carriers of a unique technique and technology for performing miniature painting on papier-mâché products and the need to develop educational and methodological literature that reflects the specifics of the training of artists in the field of Fedoskino lacquer miniature painting.

Key words: **professional education, Fedoskino lacquer miniature painting, preservation and development of traditions.**

***М.В. Ермакова,** аспирант, зам. директора по научно-методической работе Федоскинского института лаковой миниатюрной живописи – филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», с. Федоскино, E-mail: ermakova-80@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ФЕДОСКИНСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье отмечаются основные этапы развития профессионального образования в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи, поднимается вопрос необходимости реализации научно-исследовательской деятельности как важной составляющей в сохранении и развитии конкретных видов традиционного прикладного искусства, раскрываются особенности подготовки художников народных художественных промыслов в условиях реализации системы непрерывного профессионального образования. Автором подчеркивается преемственность между поколениями мастеров – носителей уникальной техники и технологии выполнения миниатюрной живописи на изделиях из папье-маше и необходимость разработки учебной и методической литературы, отражающей специфику подготовки художников в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи.

Ключевые слова: **федоскинская лаковая миниатюрная живопись, профессиональное образование, сохранение и развитие традиций.**

Федоскинская лаковая миниатюра развивается более 225 лет. За этот период многое произошло в истории нашей страны, и лаковое производство испытывало расцвет и всемирную признательность, и периоды спада, но во все времена лаковое искусство умело находило пути развития и совершенствования в различных социальных, политических и экономических условиях. Вопрос подготовки квалифицированных кадров, по-видимому, был одним из ключевых и в значительной степени способствовал выходу производства на всероссийский и международный уровни [1, с. 281], что детерминирует актуальность темы данной статьи – необходимость анализа сущности и специфики профессионального образования в области федоскинской миниатюры как условия ее сохранения и развития.

Цель данной статьи – выявить исторические этапы практики профессиональной подготовки художников-миниатюристов как инструмента сохранения этого искусства на протяжении всей истории бытования промысла.

Достижение цель предполагает решение задач: обоснование художественной значимости произведений федоскинской миниатюры в историческом контексте; обзор истории профессионального обучения в промысле; определение сущностных особенностей обучения художников-миниатюристов на современном этапе.

Научная новизна исследования обусловлена осмыслением практики реализации образовательного процесса в Федоскинском институте лаковой миниатюрной живописи – филиале Высшей школы народных искусств (академии) – в период 2012–2021 гг.

Теоретическая значимость связана с выявлением особенностей научно-исследовательской и образовательной деятельности филиала, сущности методического сопровождения учебного процесса вуза.

В 1828 году П.В. Лукутин получил право клеймения своей продукции: на внутренней стороне изделий лукутинской мануфактуры проставляются инициалы владельца, и в виде марки изображается государственный герб России – двуглавый золотой орел, что свидетельствовало о высочайшем уровне исполнения изделий из папье-маше, а значит – и высоком уровне подготовки мастеров.

В 1904 году Лукутинская фабрика закрывается, художники открывают «Федоскинскую трудовую артель бывших мастеров фабрики Лукутина». В 1931 году Федоскинская профессионально-техническая школа положила начало профессиональной подготовки художников-миниатюристов. Постепенно процесс обучения совершенствуется, расширяется программа профессиональной подготовки, происходит переход от узкой профессиональной направленности обучения к развитию личности обучающегося через расширение общего кругозора. Большое значение в этом имело обучение в вечерней школе, которое позволило не только ликвидировать безграмотность среди миниатюристов, но и вывести на качественно иной уровень профессиональную подготовку.

В 1986 году учебное заведение приобретает новый статус и становится Федоскинским художественно-промышленным училищем лаковой миниатюрной живописи, по окончании которого студенты получали диплом о среднем профессиональном образовании. Время подготовки будущего художника-мастера увеличивается с четырех лет до пяти. Программа обучения усложняется, ещё большее развитие получает идея гуманитаризации образования, заложенная в профессионально-технической школе: профессиональная подготовка не ограничивается лишь изучением специальных дисциплин, направленных на развитие профессионального мастерства, а включает изучение дисциплин общеобразовательного и социально-экономического цикла, что способствует всестороннему развитию личности будущего художника.

В 2012 году Федоскинское художественно-промышленное училище вошло в состав Высшей школы народных искусств, и в 2019 году Федоскинский филиал переименован в Федоскинский институт лаковой миниатюрной живописи.

В настоящее время образовательное учреждение реализует многоуровневую систему профессионального образования.

В феврале 2021 года состоялось открытие базовой кафедры на Жостовской фабрике. Данное событие положило начало возрождению подготовки кадров. Реализация уникального опыта подготовки кадров для современной активно развивающейся Жостовской фабрики в системе непрерывного профессионального образования на базе Федоскинского института лаковой миниатюрной живописи имеет неоценимое значение для сохранения и развития жостовской росписи.

Начало XXI века – время серьезных изменений в организации профессионального обучения в области ТПИ. Отказ от семейной формы обучения позволил осознать необходимость организации обучения по стандартам профессионального образования [2].

Развитию системы непрерывного профессионального в Федоскинском институте лаковой миниатюрной живописи способствует поиск новых подходов к реализации образовательной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

На протяжении многих лет существования образовательной организации преподаватели стремились к формированию высокохудожественных навыков исполнения изделий традиционных художественных промыслов. И здесь важна преемственность между поколениями мастеров, сохраняющаяся на протяжении многих десятилетий. Но, несмотря на длительную историю развития среднего профессионального образования в данной области, открытым остается вопрос о подготовке учебного и методического сопровождения образовательного процесса. Основными трудами, описывающими историю развития промысла, технологию производства изделий из папье-маше и лаковой миниатюрной живописи, косвенно затрагивающих процесс обучения, являются работы Л.Г. Марголина «Звенья цепи золотой (Рассказ о старейшем мастере федоскинской миниатюры А.А. Кругликове)» (1959 г.), Г.В. Яловенко «Федоскино» (1959 г.), М.С. Чижова «Среди миниатюристов» (1982 г.), Л.Я. Супрун «Лаковая миниатюры Федоскино». Не было разработано ни одного учебного или методического пособия.

В период с 2012 по 2021 годы система профессионального обучения в области лаковой миниатюрной живописи Федоскино изменилась существенным образом. Непрерывный процесс профессионального обучения студентов заставил преподавательский состав института скорректировать учебные планы, программы, обновить методическое обеспечение, разработать современный учебный комплекс. В него вошли авторские учебники и учебные пособия [3]. Научно-методической основой данной работы стали исследования ведущих ученых базового вуза в Санкт-Петербурге в области традиционных народных промыслов [4]. Методологические и научные конференции, проводимые ВШНИ ежегодно, позволяли преподавателям Института федоскинской лаковой миниатюрной живописи совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Преподавателями Федоскинского института заложены основы создания учебной и методической литературы, опубликовано два учебных пособия и одно методическое пособие по федоскинской лаковой миниатюрной живописи.

В учебнике М.А. Салтанова «История федоскинской лаковой миниатюрной живописи» в первом разделе кратко и последовательно излагается история развития лакового искусства, начиная с Древнего Китая и до образования основных лаковых центров в России: Холуй, Палех, Мстера, Федоскино. Автором систематизируются основные отличия названных лаковых центров. Второй раздел полностью посвящен истории развития федоскинской лаковой миниатюрной живописи, в третьем разделе автор анализирует особенности развития профессионального обучения художников лаковой миниатюрной живописи в селе Федоскино. Материал пособия в лаконичной форме позволяет обучающимся проследить основные этапы развития федоскинской лаковой миниатюрной живописи, знакомит с основателями лакового производства, с ведущими художниками и первыми преподавателями лаковой миниатюры [5].

В учебном пособии Л.В. Кабашовой «Материаловедение в лаковой миниатюрной живописи Федоскино» впервые систематизированы и последовательно описаны основные составляющие лаковой миниатюрной живописи. Пособие имеет подробные иллюстрации [6].

Методическое пособие М.Н. Мочаловой «Исполнительское мастерство в федоскинской лаковой миниатюрной живописи» представляет собой первый опыт изложения теоретических и практических материалов по дисциплине «Исполнительское мастерство» и является ключевой в освоении технологии выполнения федоскинской лаковой миниатюрной живописи. М.Н. Мочаловой предложена система заданий для обучающихся среднего профессионального образования по дисциплине «Исполнительское мастерство». Каждое учебное задание подробно описано в разных жанрах, которые представлены в соответствии с учебной программой по дисциплине «Исполнительское мастерство» [7].

Кроме названных пособий, преподавателями ФИЛМЖ ВШНИ написано большое количество научных статей, опубликованных, в том числе, в журналах списка ВАК. Среди наиболее значимых тем исследований можно назвать следующие: изучение и систематизацию материалов по истории развития промысла лаковой миниатюрной живописи и обучения в данной области (Мочалова М.Н., Бутов А.Ю., Салтанов М.А., Ермакова М.В.); анализ и изучение педагогического опыта обучения исполнительскому мастерству, рисунку и живописи преподавателей федоскинской профессионально-технической школы (Мочалова М.Н., Головченков О.В.); технология выполнения многослойной масляной живописи (Кабашова Л.В., Головченков О.В.); изучение и анализ основных тем и сюжетов федоскинской лаковой миниатюрной живописи (Ермакова М.В., Головченков О.В.).

Новым этапом развития научно-исследовательской деятельности стала подготовка и успешная защита диссертационных исследований в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи.

Диссертационное исследование М.Н. Мочаловой посвящено проблеме формирования исполнительского мастерства федоскинской лаковой миниатюрной живописи в системе среднего профессионального образования с учетом ключевых особенностей данного вида искусства: реализм изображения с тщательной детальной миниатюрной проработкой всех изобразительных мотивов и элементов многослойной масляной федоскинской лаковой миниатюрной живописи [8]. Выявлены педагогические условия разработки обучения федоскинской лаковой миниатюрной живописи в среднем профессиональном образовании. Выявлено абсолютное соответствие содержания обучения технологии и художественно-выразительным средствам федоскинской лаковой миниатюрной живописи, единство принципов отбора содержания обучения исполнительскому мастерству (регионально-исторической достоверности, поэтапного формирования навыков, общей интеграции и индивидуально-адресной дифференциации, системности формирования навыков [8].

М.А. Салтанов впервые представил и обосновал систему высшего образования в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи. В исследовании определен генезис профессионального образования в данной области, начиная от семейных форм обучения до высшего образования, обоснована необходимость развития высшего образования, позволяющего готовить художников, имеющих способности создавать уникальные произведения в области традиционного прикладного искусства в исторических местах их бытования [9].

Система высшего образования в Институте федоскинской лаковой миниатюрной живописи является образцом единого высокохудожественного уникального пространства. В его состав включены образовательная организация, реальное производство, учебные мастерские, выстовочные помещения. В данном комплексе сосредоточены учебные материалы с методическим сопровождением, учебники и учебные пособия, созданные с участием носителей художественных промыслов, систематизированный музейный и выставочный материал. Кроме этого, воссозданы фонды библиотеки, являющейся составной частью научной библиотеки «Высшей школы народных искусств (академии)». Организация обучения художников в области федоскинской лаковой миниатюры позволяет осуществлять подготовку выпускников, способных не только сохранять, развивать, но и продвигать народное наследие в современном социуме. Такой подход значительно расширяет возможности выпускника, который может выступать в качестве преподавателя, предпринимателя, эксперта, музейного работника, т. е. имеет представление и обладает знаниями и навыками в различных сферах традиционного прикладного искусства, получает широкий научно-творческий кругозор. Результатом подобного обучения является целостный характер реализуемой системы профессиональной подготовки художников, народных мастеров [1].

Общая концепция подготовки художников, выраженная в исследовательских работах, должна быть не только воспринята всеми членами педагогического коллектива и администрацией, но и активно внедряться среди молодого поколения, среди обучающихся. Для этого необходимо проведение различных мастер-классов, выставок, участие в форумах и конференциях, где каждый должен чувствовать себя частью единой команды, осознавать свою сопричастность к единому целому, видеть и понимать актуальность и востребованность изделий традиционного прикладного искусства в современном обществе, чувствовать ин-

терес к своей деятельности. Активно развивается исследовательская деятельность на базе студенческого научного сообщества. Студенты ФИЛМЖ ВШНИ способствуют сбору и сохранению информации о ведущих художниках и преподавателях федоскинской лаковой миниатюрной живописи, изучают творчество художников промысла, разрабатывают творческие художественно-графические композиции и выполняют их на изделиях из папье-маше, последовательно фиксируя опыт работы и представляя результаты поисковой и творческой деятельности на форумах и конференциях различного уровня.

Именно такой подход позволяет глубже проникать в культуру данного вида искусства и транслировать её студентам. Это взаимодействие направлено на сохранение преемственности в творчестве, поддержание высокого уровня исполнения изделий традиционного прикладного искусства и поиск возможностей быть актуальными и современными в разных социально-экономических условиях развития страны и мира в целом. Все это позволяет говорить о реализации информального типа образования, связанного с влиянием окружающей среды и взаимодействием с социумом [9].

Библиографический список

1. Супрун Л.Я. *Лаковая миниатюра Федоскино*. Москва: Легпромбытиздат, 1987.
2. Салтанов М.А. *Система образования бакалавров в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2020.
3. Александрова Н.М. Закономерности профессиологической теории профессионального образования в области традиционных художественных промыслов. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 1. Available at: http://dpio.ru/stat/2021_1/2021-01-12.pdf
4. Александрова Н.М. Теоретические основания профессионального образования в области традиционного прикладного искусства: исследования и их результаты. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 1 (28). Available at: http://dpio.ru/stat/2019_1/2019-01-06.pdf
5. Салтанов М.А. *История федоскинской лаковой миниатюрной живописи:* учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» по видам (лаковая миниатюрная живопись). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2020.
6. Кабашов Л.В. *Материаловедение в лаковой миниатюрной живописи Федоскино:* учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» по видам (лаковая миниатюрная живопись). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2019.
7. Мочалова М.Н. *Исполнительское мастерство в федоскинской лаковой миниатюрной живописи: методическое пособие*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2020.
8. Мочалова М.Н. *Содержание обучения исполнительскому мастерству федоскинской лаковой миниатюрной живописи в среднем профессиональном образовании*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2020.
9. Куракина И.И. Высшее образование в области традиционных художественных промыслов: специфика и доминанты развития в XXI веке. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 1. Available at: http://dpio.ru/stat/2021_1/2021-01-08.pdf

References

1. Suprun L.Ya. *Lakovaya miniatyura Fedoskino*. Moskva: Legprombytizdat, 1987.
2. Saltanov M.A. *Sistema obrazovaniya bakalavrov v oblasti fedoskinskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
3. Aleksandrova N.M. Zakonomernosti professiologicheskoj teorii professional'nogo obrazovaniya v oblasti tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 1. Available at: http://dpio.ru/stat/2021_1/2021-01-12.pdf
4. Aleksandrova N.M. Teoreticheskie osnovaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva: issledovaniya i ih rezul'taty. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 1 (28). Available at: http://dpio.ru/stat/2019_1/2019-01-06.pdf
5. Saltanov M.A. *Istoriya fedoskinskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi:* uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» po vidam (lakovaya miniatyurnaya zhivopis'). Sankt-Peterburg: VShNI, 2020.
6. Kabashov L.V. *Materialovedenie v lakovoj miniatyurnoj zhivopisi Fedoskino:* uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» po vidam (lakovaya miniatyurnaya zhivopis'). Sankt-Peterburg: VShNI, 2019.
7. Mochalova M.N. *Ispolnitel'skoe masterstvo v fedoskinskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi: metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2020.
8. Mochalova M.N. *Soderzhanie obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu fedoskinskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi v srednem professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
9. Kurakina I.I. Vysshee obrazovanie v oblasti tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov: specifika i dominanty razvitiya v XXI veke. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 1. Available at: http://dpio.ru/stat/2021_1/2021-01-08.pdf

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 378.16 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-195-198

Krivozubova Yu.I., *postgraduate, High School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: Yulia.Krivozubova@gmail.com*

ART EDUCATION: EXPERIENCE AND PROBLEMS OF TEACHING DRAWING. The article deals with historical and topical issues of teaching drawing, presented from different positions of understanding the conceptual purpose of art education. The author reveals the content of the concepts of "education", "training", "artistic activity", reveals the integrated significance of education, represented by the factors of learning and teaching. The paper analyzes professional self-determination of the future artist, associated with his cultural identity, as a multidimensional process of effective learning. Special attention is focused on understanding the essence of art, issues of national identity, the connection between art and "people", culture and "people". The materials of the article are based, among other things, on updating the experience of training artists at the Higher School of Folk Arts (Academy).

Key words: **art education, teaching, teaching, teaching, inspiration, artistic activity, teacher, communication.**

Ю.И. Кривозубова*, аспирант, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург,*
E-mail: Yulia.Krivozubova@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА

В статье рассмотрены исторические и актуально значимые вопросы преподавания рисунка, представленные с различных позиций понимания концептуального назначения художественного образования. Автор раскрывает содержание понятий «образование», «обучение», «художественная деятельность»; выявляет интегрированную значимость образования, представленную факторами обучения и учения; анализирует профессиональное самоопределение будущего художника, связанное с его культурной самоидентичностью, как многоаспектный процесс эффективного обучения. Особое внимание сосредоточено на осмыслении сущности искусства, вопросов национальной идентичности, связи искусства и «народа», культуры и «народа». Материалы статьи базируются, в том числе, на актуализации опыта подготовки художников в Высшей школе народных искусств (академии).

Ключевые слова: **художественное образование, преподавание, учение, обучение, вдохновение, художественная деятельность, педагог, общение.**

Проблема обучения рисунку как основы изобразительной грамоты в сфере профессиональной подготовки художников традиционных художественных промыслов справедливо считается одной из основополагающих, что обусловливает актуальность темы данной статьи. Решение этой проблемы предполагает изучение мирового и отечественного опыта профессиональной педагогики в сфере художественного образования, что стало целью исследования автора.

Достижение цели предполагало решение нескольких задач: анализ нормативно-правового поля в области художественного образования и определение понятийного аппарата в этой сфере; выявление специфических особенностей художественной деятельности; осмысление воздействия личности педагога на эффективность процесса обучения рисунку; анализ современных тенденций развития художественного образования и преподавания рисунка; описание сущно-

сти профессионального обучения рисунку студентов в Высшей школе народных искусств (академии).

Научная новизна исследования обусловлена выявлением особенностей преподавания рисунка студентам – будущим художникам традиционных художественных промыслов – в условиях современной социокультурной ситуации.

Теоретическая значимость обусловлена анализом содержания основных законов в области художественного образования и интерпретацией их положений в контексте проблемы преподавания рисунка; выявлением сущности и специфических качеств художественной деятельности; определением особенностей воздействия личности педагога на эффективность процесса обучения рисунку (на примере интерпретации собственного педагогического опыта).

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» феномен образование трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1]. Концептуальное видение проблем образования в России корректируется этим Федеральным законом, в котором воспитание и обучение интегрированы в образование, признанное «единым целенаправленным процессом». При этом нельзя не обратить внимание на то, что воспитание трактуется как деятельность, а обучение – как процесс организации деятельности.

В современной педагогике дефиниция «обучение» рассматривается как интегрированное – объединяющее два явления: преподавание и учение, характеризующее взаимодействие субъектов образовательного процесса (обучающего и обучающегося). Рассмотрим подробнее термин «преподавание» в аспекте опыта проблем преподавания изобразительных искусств.

В отечественной и зарубежной педагогике преподавание изобразительных искусств основывается на развивающем, личностно ориентированном обучении с ориентацией на аксиологический подход.

В аспекте исследования, посвященного проблеме преподавания рисунка, рисование как вид деятельности человека требует рассмотрения понятия «художественная деятельность». Художественная деятельность, согласно А.М. Новикову, понимается как деятельность человека, обладающая специфическими особенностями.

Художественная деятельность:

– возможна при наличии у профессионала (художника) специальных способностей (развитое воображение, образно-творческое мышление);
– характеризуется синкретизмом;
– персонифицирована;
– обладает потенциалом возможной свободой выбора художником цели творчества [2].

Фактором успешной реализации художественной деятельности рассматривается талант, вдохновение. Например, композитор П.И. Чайковский определяет вдохновение как «состояние, когда человек работает во всю силу», т. е. художественная деятельность рассмотрена с позиции приоритетного первенства труда человека, нежели особого состояния человека [3].

Художественная деятельность характеризуется общими особенностями, свойственными творческой деятельности человека. В этой связи обучение изобразительному искусству рассматривается с точки зрения методологии как учения об эффективной организации деятельности. (Научная интерпретация этого феномена представлена в трудах А.М. Новикова, А.Я. Баскакова, С.Б. Куликова, Е.В. Ушакова, О.Н. Слободчикова и др.).

Признавая интегрированность образования факторами преподавания и учения, обратимся к трактовке дефиниции «учение». Заметим, что интерес к учению неотделим от учебной деятельности учащихся. Понимание смысла учебной деятельности, дальнейшее применение усвоенных знаний и умений в профессиональной деятельности выступают стимулами повышения познавательного интереса к учению. При формировании устойчивого интереса к рисованию поощряются инициативность и самостоятельность обучающихся. В педагогике сегодня поддерживается применение ситуативного дидактического принципа для формирования мотивированного отношения к учению у студентов.

Для научного исследования представляет интерес явление «образовательная ситуация». Формирование образовательной ситуации, складывающейся в педагогических условиях на основе принципа обучения на доступном уровне трудности стимулирует формирование интереса к учению у обучающихся. В такой образовательной ситуации особое влияние на эффективность обучения оказывает потребность в общении субъектов образовательного процесса.

Проблема общения в сфере профессиональной деятельности изучалась Г.М. Андреевой, А.А Бодалевым, М.Е. Дурановым, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым, М.И. Лисиной, А.А. Лобановым и др. В образовательном процессе сегодня доминирует демократический стиль общения. Проблема педагогического общения традиционно относится к числу актуальных в художественном образовании. Анализ литературы свидетельствует о высоком интересе педагогов в сфере художественного образования к использованию метода сократической беседы в обучении. Не подвергается сомнению, что каждый педагог в той или иной мере интерпретирует содержание обучения, выбирает и адаптирует формы структурирования учебной информации. Можно утверждать, что только уникальная личность педагога способна выработать систему самобытной и эффективной организации педагогического процесса. Об этом говорил еще в XIX веке основоположник антропологической педагогики К.Д. Ушинский: «Только личность может воздействовать на личность. Только характером можно воспитать характер!..» [4].

Рассмотрим воздействие личности педагога на эффективность процесса обучения рисунку. Опираясь на фундаментальные труды отечественных ученых (К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева И.А. Зимней и др.), рассмотрим влияние личности педагога как бесспорный фактор повышения эффективности обучения. Обучение как целенаправленный процесс организации и поддержки учебно-познавательной деятельности учащихся включает специальные знания и межличностное взаимодействие участников образовательного процесса. С научной точки зрения педагог как личность признается обладателем специального знания. Он владеет профессиональными знаниями и умениями в конкретной сфере преподавания, специальными знаниями в области педагогики и конкретными личностными качествами, которые определяют возможность педагогической деятельности.

Принимая значимость влияния профессиональных качеств, нельзя оставлять без внимания проблему академической этики, связанной с этическими нормами общения в образовательном учреждении. В условиях педагогического исследования важно проанализировать влияние личностных качеств педагога на эффективность процесса обучения. История педагогики позволяет обращаться к опыту педагогов вне зависимости от их профильности и рассматривать опыт преподавания различных дисциплин.

Так, преподавание профессиональных дисциплин в области традиционных художественных промыслов обладает своей спецификой. Реалии воспитывающего обучения будущих художников традиционных художественных промыслов характеризуют специфику профессиональной деятельности таких структурных подразделений вуза, как ректорат, деканат, кафедра и др. Обучение и воспитание студентов представляются областью специального знания, интегрированного в содержание учебных дисциплин профильного цикла, а на всех этапах профильной подготовки сохраняют актуальность вопросы формирования личности художника.

Для педагогов сферы художественного образования остаются актуальными следующие вопросы: «Можно ли научить искусству?», «Чему именно нужно обучать студентов в высших, средних профессиональных художественных учебных заведениях, чтобы выпускник был способен к самостоятельной оригинальной творческой деятельности?», «Что есть искусство?». Такие проблемы интересовали Л.Н. Толстого, Д.В. Сарабьянова, А. Бенуа, А. Дерена, А.С. Голубкину, П.П. Чистякова, К.С. Станиславского, Г. Нейгауза, О. Редона, Дж. Энсора, Дж. Элкинса. Например, Дж. Элкинс рассматривает ряд практических вопросов современного обучения художников рисунку. Ученый обращается к этической проблеме целесообразности воздействия на личность обучающегося в целях формирования духовно-нравственных качеств личности художника [5].

В традиции визуального искусства XX и XXI веков, обращенного к индивидуальному опыту художника, сохраняется актуальность вопроса разграничения обучения технике рисования (или художественному мастерству) и обучения художественному мышлению. В XX и XXI вв. установлен приоритет индивидуального и интуитивного образа мышления художников. Художников, придерживающихся такого подхода, объединяет признание необходимости воздействия на личность будущего художника в процессе обучения. По мнению Дж. Элкинса, обучение рисунку наиболее эффективно, если оно включает обучение художественным техникам, в то время как воздействие на личность будущего художника представлено актуализацией насмотренности [6]. В этой ситуации устанавливаются субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимися, одновременно с этим ученый ограничивает реализацию статусной роли преподавателя – не допускает признания его авторитета. Художественная ценность продукта учебной деятельности студентов остается субъективной, не подвергается критике (оцениванию).

При реализации такого подхода к обучению студент на любом из этапов учения признается художником, полноправным участником художественного процесса. С одной стороны, такое обучение, как и личностно ориентированное, подтверждает приоритет самореализации личности обучающегося, становление его внутреннего мира, определяя его главной целью образовательного процесса. С другой стороны, принимая позитивное взаимовлияние творческого самовосприятия студента и его будущей профессиональной деятельности художника, требуется уточнить: на наш взгляд, необходимо признать бесспорную значимость методов самооценивания, взаимооценивания, метода экспертной оценки для обеспечения эффективного процесса обучения будущих художников. Придерживаясь инновационных подходов к обучению в художественном образовании, считаем, что эффективность обучения будущих художников поддерживается авторитетом педагога, актуализацией потребности в диалоговом общении между субъектами образовательного процесса, психолого-педагогической поддержкой.

Процесс обучения рисунку, как правило, сопровождается ситуацией ожидания студентом успеха. Вне зависимости от выбранной стратегии саморазвития в художественной среде будущий художник обычно определяет свой успех востребованностью, т. е. социализацией (в том числе внутри закрытого профессиональ-

ного сообщества). Таким образом, искусство, отражающее внутренний мир человека (художника и зрителя), в то же время социально ориентировано. Учитывая диалоговую сущность всех видов искусств, представляется верным, что будущий художник заинтересован в конструктивной критике, направленной на совершенствование процесса материализации творческого замысла.

Традиции профессиональной подготовки будущих художников, сложившиеся в XX–XXI вв., во многом обусловлены особенностями визуального искусства этого времени. Возникновение и развитие абстрактного искусства прогрессирующего модернизма повлияло на художественное образование, представленное нетрадиционными художественными школами или академиями искусств. Особенности социально-экономического развития стран, тенденции к самоопределению граждан находят отражение как в искусстве, так и в художественном образовании: так, например, Дж. Пикард, президент Ассоциации ручных ремесел, где готовили специалистов для работы на промышленных предприятиях, в 1917 году призвал художников объединиться в борьбе с коммерцией и отделить искусство от производства. Таким образом, в художественном образовании того времени осуществлялся поиск путей включения программ по искусству в программы высших школ [7].

Признавая связь направленности образования с концептом «актуальная социокультурная среда», требуют рассмотрения вопросы содержания художественного образования.

В русле исследований А.М. Новикова, М.И. Махмутова, Н.В. Рожиной рассмотрим дидактические вопросы профессиональной педагогики с точки зрения общекультурного запроса на понимание функции специалиста (художника) в обществе. Что должно доминировать: практика или теория, профессионализация искусства или общая художественная культура? Эти вопросы остаются открытыми, а разобщенность тех, кто «изучает» искусство и тех, кто искусство создает, находит отражение в стандартизированных моделях художественного образования.

Современные тенденции развития художественного образования и преподавания рисунка соответствуют пониманию назначения художественной школы, сформировавшемуся в эпоху модернизма, которое, однако, расходится с современной интерпретацией, для которой характерно изменение доминирующей позиции обучения художника практическим навыкам. Преобразования обусловлены изменившейся ролью художника в обществе. Современный художник интерактивен, участвует в социальном обмене, интегрирован в систему коммерческих отношений. При таком подходе успешность художника понимается как приспособленность к этим отношениям.

Восприятие искусства как бизнеса – один из концептов, лежащий в основе художественного образования во многих странах сегодня. Образ художника трансформируется в «модель». Студентам предлагается отождествлять себя с определенным типом художника. Под типом или моделью (художника) подразумевается его социальная функция или роль. Примеряя на себя образ существующей «роли» художника, студент, прежде всего, заинтересован в изучении способов своего социального интегрирования в общество. Т. е. студент определяет, каким именно художником он хочет быть, отталкиваясь от предпочтительной социальной роли. Соответственно, процесс обучения художников сегодня часто связан с овладением не практических навыков, а маркетинговых стратегий.

В современных условиях быстротечной изменчивости обучающийся принимает необходимость стремиться к самоорганизации своей деятельности, в том числе учебной, творческой (М.И. Рожков). Приоритетной целью обучения видится научение студента мыслить не внутри традиции материального производства, а в синтезе с ним. Изменения в художественном образовании во многом связаны с развитием новых технологий, изменяющих представление не только об искусстве, но и о мире [8].

В России традиция художественного образования складывается в соответствии с пониманием его назначения. Согласно Концепции художественного образования в РФ от 28 декабря 2001 г. художественное образование во всех типах и видах образовательных учреждений направлено на формирование созидательной, творческой личности [9]. Художественное образование представляет один из важнейших способов формирования личности в ее целостности через овладение человеком художественной культуры отдельно взятого народа и человечества в целом.

Для образовательной деятельности, реализуемой в Высшей школе народных искусств (академии), обеспечивающей профессиональную подготовку художников в области традиционных художественных промыслов, особое значение приобретают позиции гуманистической направленности, раскрытые в основных направлениях стратегического развития Высшей школы народных искусств (академии) – 2030 и направленные на интенсивное развитие человеческого капитала. Высокое качество подготовки художников традиционных художественных промыслов – конкурентоспособных профессионалов на рынке труда, носителей этого вида искусства, поддерживается воспитанием патриотизма, формированием национального самосознания, отражает актуально значимое понимание целей художественного образования в России [10]. Профессиональная подготовка будущих художников традиционных художественных промыслов осуществляется на базе обучения рисунку, включающему обучение основам академического рисования с натуры и декоративной интерпретации натурных изображений, соответствующих специфике конкретного вида исскуства.

Реализация Концепции художественного образования в Российской Федерации 2001 г. служит основой для развития личности человека в аспекте его интеллектуального и эмоционального богатства, индивидуальности. Практическая реализация Концепции осуществляется посредством системы художественного образования, включающей эстетическое воспитание, общее художественное образование, профессиональное художественное образование.

Причины, обусловливающие различное понимание людьми роли искусства в обществе, и предназначение образования могут быть разнообразны [6].

Идентичность представляется одной из главных характеристик общества, которая соотносится с самоидентификацией индивида и тех социальных групп, к которым он принадлежит.

«Идентичность определяет общество, но в основе идентичности лежит доминирующая культура данного общества в данный исторический отрезок времени. Национальная культура, понимаемая в широком смысле слова, является основой национальной идентичности» [11].

Об особенностях русской идентичности размышляли Н.А. Бердяев, М.А. Данилов, П.А. Сорокин. О. Шпенглер, А. Тойнби, С. Хантингтон, которые видели русскую идентичность цивилизационной. Образ русского человека и образ России в сознании людей часто ассоциируются с особенной миссией. Мировое культурное наследие в значительной степени представлено культурой России. Сейчас особую актуальность в мире приобрела задача сохранения национальной идентичности и культурного генофонда. Традиционные художественные промыслы, как отмечает академик РАО, президент Высшей школе народных искусств (академии) В.Ф. Максимович, принимают на себя функцию защиты национальной идентичности в условиях глобализации.

Связь искусства и «народа», культуры и «народа» волнует многих деятелей культуры как современности, так и прошлого. С одной стороны, искусство отражает особенности восприятия мира человеком, с другой стороны, влияет на формирование этого восприятия. Можно сказать, что искусство одновременно участвует в формировании личности человека (зрителя) и является продуктом творческой деятельности (художника). С этой точки зрения художник невольно выступает воспитателем, поскольку созданные им произведения оказывают влияние на самовосприятие личности зрителей (А.В. Бакушинский), в то же время сам художник откликается на социокультурные, политические, экономические особенности своего времени.

Таким образом, художник сам осознает себя как личность, принимая на себя воздействие окружающей среды, так же как любой человек; но результатом этого самоосмысления выступает произведение искусства, которое уже является одним из элементов окружающего мира [12]. Художник не только реагирует на окружающую среду, но воздействует на нее, соответственно, опосредованно влияет на социум. Педагоги художественного образования и художники-теоретики прошлого и настоящего (Д.Е. Аркин, В.И. Бутовский, А. Ван де Велде, У. Моррис, А.Б. Салтыков, А. Тапиес, Э. Криспольти и др.) предлагают различные концепции воспитания посредством искусства, исследуют психологию творчества и восприятия искусства. Художник опосредованно вовлекает людей в мир искусства, посредством оптимизации процесса взаимодействия зрителей и произведения искусства реализует потребность в профессиональной самореализации и социализации.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 25.12.2018). Available at: https://docs.cntd.ru/document/902389617
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИН-ТЕГ: 375 – 389.
3. Паустовский К.Г. *Золотая роза*. Москва: АСТ, 2017.
4. Ушинский К.Д. О камеральном образовании. *Собрание сочинений:* в 11 т. Москва – Ленинград: АПН РСФСР, 1948; Т. 1: 121 – 252.
5. Элкинс Дж. *Почему нельзя научить искусству:* пособие для студентов художественных вузов. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017.
6. Федотова О.В. Насмотренность как одно из условий создания творческого образа в профессиональном образовании традиционных художественных промыслов. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 3: 82 – 91. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_3/2021-03-16.pdf
7. Копенкина О. Академии и фабрики художественного воспитания в США. *Художественный журнал.* 2003; № 50. Available at: http://moscowartmagazine.com/issue/58/article/1169
8. Дракина И.К. Актуализация проблемы формирования региональной системы профессионально-общественной оценки качества. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 288 – 289.
9. *Концепция художественного образования в Российской Федерации*: утверждена Приказом Министерства культуры Российской Федерации от 28.12.2001 № 1403.
10. Максимович В.Ф., Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А. Основные направления стратегического развития Высшей школы народных искусств (академии) – 2030. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 4: 40–74. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_4/2021-04-11.pdf

11. Лебедев С.В. Глокализация и возврат этничности в век глобализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2(69): 257 – 261.
12. Шаповалова И.А. Психолого-педагогическая поддержка развития интерпретационной деятельности студентов института традиционного прикладного искусства. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 2: 79 – 89. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_2/2021-02-10.pdf

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. Ot 25.12.2018). Available at: https://docs.cntd.ru/document/902389617
2. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: SIN-TEG: 375 – 389.
3. Paustovskij K.G. *Zolotaya roza*. Moskva: AST, 2017.
4. Ushinskij K.D. O kameral'nom obrazovanii. *Sobranie sochinenij:* v 11 t. Moskva – Leningrad: APN RSFSR, 1948; T. 1: 121 – 252.
5. `Elkins Dzh. *Pochemu nel'zya nauchit' iskusstvu:* posobie dlya studentov hudozhestvennyh vuzov. Moskva: Ad Marginem Press, 2017.
6. Fedotova O.V. Nasmotrennost' kak odno iz uslovij sozdaniya tvorcheskogo obraza v professional'nom obrazovanii tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 3: 82 – 91. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_3/2021-03-16.pdf
7. Kopenkina O. Akademii i fabriki hudozhestvennogo vospitaniya v SShA. *Hudozhestvennyj zhurnal*. 2003; № 50. Available at: http://moscowartmagazine.com/issue/58/article/1169
8. Drakina I.K. Aktualizaciya problemy formirovaniya regional'noj sistemy professional'no-obschestvennoj ocenki kachestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 288 – 289.
9. *Koncepciya hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*: utverzhdena Prikazom Ministerstva kul'tury Rossijskoj Federacii ot 28.12.2001 № 1403.
10. Maksimovich V.F., Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A. Osnovnye napravleniya strategicheskogo razvitiya Vysshej shkoly narodnyh iskusstv (akademii) – 2030. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 4: 40-74. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_4/2021-04-11.pdf
11. Lebedev S.V. Glokalizaciya i vozvrat `etnichnosti v vek globalizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 2(69): 257 – 261.
12. Shapovalova I.A. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka razvitiya interpretacionnoj deyatel'nosti studentov instituta tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 2: 79 – 89. Available at: https://www.dpio.ru/stat/2021_2/2021-02-10.pdf

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 378.16 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-198-201

Kurakina I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of History of Art, High School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: ladybug90@yandex.ru*

THE COURSE OF THE THEORY OF TRADITIONAL ARTISTIC CRAFTS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE ARTISTS: ESSENCE, CONTENT, MEANING. The article reveals the content of a course of theory on traditional arts and crafts in the higher education system of future artists in the field of traditional applied arts, studying in the direction of training 54.04.02 Decorative and applied arts and crafts. The author defines priorities of training students at the master's level, identifies the place of the designated course in the structure of training artists in this field, reveals its mission and essential dominants. The study identifies features of the development and the content of the course on the theory of traditional arts and crafts and the analysis of their impact on the formation and development of students' own research experience. The materials of the article are prepared on the basis of understanding the practice of teaching at the Higher School of Folk Arts (Academy).

Key words: **traditional artistic crafts, content of education, theory of traditional artistic crafts, research activities, Higher School of Folk Frts, artist, master's degree.**

И.И. Куракина, *канд. пед. наук, доц., Высшая школа народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: ladybug90@yandex.ru*

КУРС ТЕОРИИ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ

В статье раскрыто содержание курса теории традиционных художественных промыслов в системе высшего образования будущих художников в области традиционного прикладного искусства, обучающихся по направлению подготовки 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Автор определяет приоритеты подготовки студентов на уровне магистратуры; выявляет место курса в структуре подготовки художников в этой сфере; раскрывает его сущностные доминанты. В исследовании определены особенности разработки и наполнения тем содержания курса теории традиционных художественных промыслов. Представлен анализ их влияния на формирование опыта научно-исследовательской деятельности студентов. Материалы статьи подготовлены на основе осмысления практики обучения в Высшей школе народных искусств (академии).

Ключевые слова: **традиционные художественные промыслы, содержание образования, теория традиционных художественных промыслов, научно-исследовательская деятельность, Высшая школа народных искусств (академия), художник, магистратура.**

Актуальность темы статьи обусловлена вызовами современной эпохи и тенденциями образования XXI в., ключевая из которых – ориентация не только на практико-ориентированную подготовку будущих художников, но на формирование и развитие опыта самостоятельной научно-исследовательской деятельности в области традиционных народных художественных промыслов как значимого условия сохранения, возрождения и развития культурного наследия [1; 2].

Цель данной работы – выявить сущность и специфику содержания курса теории традиционных художественных промыслов как фактора совершенствования научно-исследовательской деятельности студента (на уровне магистратуры). Цель диктует задачи исследования: определение места обозначенного курса в системе непрерывного профильного профессионального образования в области традиционных художественных промыслов; выявление основных доминант содержания курса; формулировка его миссии в профессиональном образовании будущих магистров и – шире – обеспечения органичного бытования традиционных художественных промыслов в XXI в.

Научная новизна исследования обусловлена разработкой содержания курса, не имеющего аналогов, для магистров направления подготовки 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, осмысления результатов его апробации в практике работы Высшей школы народных искусств (академии).

Теоретическая значимость заключена в определении доминант разработки содержания курса, позиционируемых в качестве основополагающих «вех» в теории традиционных художественных промыслов, изучение и осознание которых станет фундаментальными основами, базой для приращения *собственного* опыта научно-исследовательской деятельности студентов.

Основой осмысления этапов формирования и бытования художественно-образной системы видов традиционного прикладного искусства при обучении художников в бакалавриате по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы является курс *истории традиционных художественных промыслов*. Его роль, процесс разработки содержания, особенности, организационно-педагогические условия, специфика учебно-методического обеспечения неоднократно становились предметом осмысления в исследованиях автора статьи [3; 4].

Сущностной особенностью подготовки магистров по направлению 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, в сравнении с бакалаврами, выступает приоритет видов деятельности, ориентированных на обогащение профессионального капитала выпускника новыми качествами. Среди них – способность выработки стратегии собственной научно-исследовательской работы, ее поэтапная реализация и последующая рефлексия; навыки взаимодействия с профессиональным сообществом; возможность реализации экспертной работы, осуществления профессиональных консультаций. Все это нашло отражение в расширении и уточнении типов задач профессиональной деятельности (в сравнении с бакалавриатом), что зафиксировано в ФГОС 3++ [5]. Изменение приоритетов и конечного результата подготовки художника традиционных художественных промыслов в магистратуре (доминанта научно-исследовательской деятельности) спровоцировали переосмысление содержания *профессио-*

Таблица 1

Содержание курса теории традиционных художественных промыслов

Наименование разделов и тем дисциплины	*Всего*	*Лекции*	*Практические занятия*
Тема 1. Введение в дисциплину. Научное понятийное поле «народное искусство – народные художественные промыслы – традиционные народные художественные промыслы – традиционное прикладное искусство»	4	4	
Тема 2. Предпосылки и этапы формирования теории народного искусства	4	2	2
Тема 3. Теория народного искусства М.А. Некрасовой	6	2	4
Тема 4. Теория традиционных художественных промыслов как предмет научного изучения. Научно-педагогическая школа В.Ф. Максимович	6	2	4
Тема 5. Теория художественной вышивки	12	6	6
Тема 6. Теория художественного кружевоплетения	12	6	6
Тема 7. Теория художественной росписи ткани	8	4	4
Тема 8. Теория косторезного искусства	12	6	6
Тема 9. Теория художественной обработки металла (ювелирного искусства)	8	4	4
Тема 10. Теория федоскинской лаковой миниатюрной живописи	6	4	2
Тема 11. Теория палехской лаковой миниатюрной живописи	6	4	2
Тема 12. Теория мстёрской лаковой миниатюрной живописи	6	4	2
Тема 13. Теория холуйской лаковой миниатюрной живописи	6	4	2
Тема 14. Теория декоративной росписи по металлу	6	4	2
Тема 15. Теория художественной резьбы по дереву	6	4	2
Тема 16. Теория декоративной росписи по дереву	6	4	2
Тема 17. Теория художественной керамики	6	4	2
Тема 18. Теория народной игрушки	4	2	2
Тема 19. Теория профессиональной подготовки художников традиционного прикладного искусства в области общепрофессиональных художественных дисциплин (рисунка, живописи, композиции, скульптуры)	4	2	2
Подготовка реферата к зачету с оценкой (СРС)	16		
Итого часов	**128**	**72**	**56**

нальных теоретических курсов в обучении будущих магистров, представленных дисциплинами «Теория традиционных художественных промыслов», «Методология традиционных художественных промыслов», «Современные проблемы традиционных художественных промыслов России».

Проанализируем особенности содержания курса *теории традиционных художественных промыслов* в практике подготовки магистров в Высшей школе народных искусств (академии). «Теория традиционных художественных промыслов» – дисциплина, изучаемая магистрами на первом курсе в объеме 144 ак. часа (в таком же объеме в бакалавриате студенты осваивают дисциплину «История традиционных художественных промыслов», которая фундирует освоение новых курсов в магистратуре). Ее цель – формирование понимания сущности, общего контекста возникновения и генезиса исторического развития основных теоретических концепций в области традиционного прикладного искусства как условия его научного изучения на современном этапе. Достижению этой цели способствуют лекционные занятия, ориентированные на формирование представлений о предпосылках и этапах становления теории традиционных художественных промыслов, и практические, рассчитанные на освоение навыков работы с профильными исследованиями в этой области, мотивирование к реализации собственных научных исследований в области традиционных художественных промыслов России. В соответствии с логикой решения обозначенного круга задач выстроено содержание тем и соотношение учебных часов, отведенных на аудиторные занятия и самостоятельную работу (табл. 1).

Как видно из табл., условно содержание курса можно разделить на два блока. Первый (темы 1–4) является фундаментом для освоения второго (темы 5–19), т. к. концептуализирует сформированные у студентов на уровне бакалавриата представления о сущности и специфике научно-понятийного поля в этой области, раскрывает логику исторических этапов формирования и развития теории народного искусства и теории традиционных художественных промыслов как предметов научного изучения, обобщает основные постулаты научных исследований М.А. Некрасовой, проблематизирует общие вопросы, рассматриваемые в рамках научно-педагогической школы В.Ф. Максимович.

Кратко обозначим круг ключевых положений, на которых сосредоточено внимание в первых темах, и раскроем, каким образом их освоение влияет на формирование опыта научно-исследовательской деятельности магистрантов (табл. 2).

Освоение содержания курса включает и самостоятельную внеаудиторную работу, представленную выполнением к экзамену реферированного обзора источников по теме магистерской диссертации. Реферирование, ориентированное на изложение сути основного текста научной работы (монографии, статьи и т. д.) [7], включает анализ содержания основного круга научных исследований по выбранной проблематике, их анализ и критическую оценку. Обзор источников может быть структурирован хронологически (от самых ранних исследований – к более поздним) или тематически (анализа содержания отдельно искусствоведческих, исторических, педагогических работ по конкретной теме), что дает воз-

Таблица 2

Содержание тем курса теории традиционных художественных промыслов

Тема	*Краткое содержание темы*	*Содержание практических занятий по теме*
Тема 1.	**Введение. Научное понятийное поле «народное искусство – народные художественные промыслы – традиционные народные художественные промыслы – традиционное прикладное искусство»** Сущность и особенности трактовки основных понятий. Народное искусство – компонент национальной художественной культуры и часть духовной культуры страны. Народные художественные промыслы – компонент народного искусства. Традиционные народные художественные промыслы («примитивные художественные ремесла» и «традиционное прикладное искусство») и современные художественные производства. Традиционное прикладное искусство в исследованиях В.Ф. Максимович. Анализ традиционного прикладного искусства по региональному признаку и по конкретному направлению. Понятие «традиция»	В рамках освоения первой темы практические занятия не предусмотрены, она – вводная. Ее цель – актуализировать знания, полученные при обучении в бакалавриате и обозначить основные формы работы в рамках освоения нового курса

Тема 2.	**Предпосылки и этапы формирования теории народного искусства** В процессе становления теории народного искусства могут быть выявлены несколько этапов [6]: ***Нач. XVIII в. – 1870-е гг.:*** формирование интереса к народному искусству как компоненту русской традиционной культуры в аспекте словесности (фольклора); появление предпосылок к изучению других областей народного искусства (произведения крестьянского быта). ***1870–1910-е гг.:*** собирание, коллекционирование и осмысление эстетики, своеобразия народного искусства в аспекте его материальной составляющей (произведения кустарных, традиционных народных художественных промыслов, домашнего ремесла); складывание первых коллекций произведений народного искусства; начальное «накопление» сведений об особенностях произведений различных видов художественных промыслов. ***1917–1930-е гг.:*** истоки научного изучения исторического развития и своеобразия видов народного искусства, разработка его теоретических основ и тезауруса; осмысление народного искусства с позиций искусствоведения, как части искусства. ***1930–1990-е гг.:*** систематическое научное изучение истории, современного состояния, художественно-стилистических особенностей конкретных видов народного искусства и художественных промыслов в историческом контексте и на современном этапе; разработка методики изучения произведений народного искусства. ***1990–2020-е гг.:*** разработка проблем онтологии народного искусства; формирование теории непрерывного профессионального образования в области традиционного прикладного искусства как значимого компонента его сохранения и развития и внедрение теории в практику	Освоение второй темы ориентирует на постижение логики научного изучения своеобразия народного искусства и закономерностей формирования его теории. Значимым компонентом является работа с публицистическими статьями и иллюстрированными изданиями XIX–XX вв. (труды С.А. Давыдовой, И.А. Голышева, статьи В.В. Стасова, И.Я. Билибина), которые позволяют самостоятельно определить приоритет научных интересов в каждый исторический период. Работа студентов ориентирована на выявление проблем сохранения и изучения произведений народного искусства на рубеже XIX–XX вв., сравнительный анализ проблем и состояния видов традиционных художественных промыслов на рубеже эпохи и в современном социокультурном пространстве
Тема 3.	**Теория народного искусства в исследованиях М.А. Некрасовой** В рамках изучения данной темы рассматриваются следующие вопросы: теория и практика народного искусства, его сущность и перспективы; проблемы соотношения качеств коллективного и индивидуального, традиции и новизны в народном искусстве; системообразующие компоненты и основные функции народного искусства; основные векторы развития народного искусства и его бытования в условиях коммерциализации культуры; проблемы народного искусства в исторической перспективе и на современном этапе; роль и место народного искусства как духовного феномена; потенциал народного искусства как средства воспитания и образования молодого поколения.	Третья тема позволяет выявить феноменологические характеристики народного искусства как компонента духовной и художественной культуры страны и освоить фундаментальные положения его теории. Инструментом решения этих задач выступает работа с избранными научными трудами М.А. Некрасовой, структурированная кругом проблемных вопросов. Опираясь на исследования ученого, студенты формулируют сущность понятий «коллективное», «индивидуальное», «традиция», «оригинальность», «канон», «школа», «универсальность»
Тема 4.	**Теория традиционных художественных промыслов как предмет научного изучения. Научно-педагогическая школа В.Ф. Максимович** Определение понятий «теория», «научно-педагогическая школа» и их сущностных черт. Теория непрерывного профессионального образования в области традиционного прикладного искусства академика РАО, д.п.н., профессора В.Ф. Максимович. Научно-педагогическая школа В.Ф. Максимович: научные исследования теории и методики профессионального образования в области конкретных видов традиционного прикладного искусства (художественной вышивки, художественного кружевоплетения, видов лаковой миниатюрной живописи – палехской, мстёрской, холуйской, федоскинской, косторезного и ювелирного искусства, общепрофессиональных художественных дисциплин)	Содержание данной темы предвосхищает освоение последующего круга тем (5–19), связанных с видами традиционного прикладного искусства, определяя сущность и доминанты исследовательской деятельности научно-педагогической школы ученого. Студентам предлагается выявить их самостоятельно, работая со статьями В.Ф. Максимович и преподавателей ее научно-педагогической школы. Работа с каждым источником завершается дискуссией, что позволяет студентам сформировать опыт диалога, формулировку и аргументированное изложение собственной позиции с соблюдением норм научной этики.
Темы 5–19	**Теория конкретных видов традиционного прикладного искусства** Содержание тем этого блока конструируется по единой матрице (рассмотрим на примере художественной вышивки): *1. Вид традиционного прикладного искусства как предмет научного изучения* Художественная вышивка как предмет научного изучения. *2. Предпосылки формирования коллекций и искусствоведческого интереса к изучению своеобразия вида традиционного прикладного искусства* Первые коллекции художественной вышивки XIX в. (К.Д. Далматов, В.В. Стасов, М.К. Тенишева, Н.Л. Шабельская, И.А. Голышев). *3. Предпосылки формирования и эволюция научных подходов к изучению своеобразия вида традиционного прикладного искусства* Исследования в области художественной вышивки перв. пол. XX вв. (В.С. Воронов, Л.С. Свионтковская-Воронова, М.Н. Гумилевская); втор. пол. XX вв. (И.П. Работнова, Н.Т. Климова, Л.А. Динцес, В.А. Фалеева, Г.С. Маслова, Л.Э. Калмыкова, И.Я. Богуславская Н.П. Божьева). *4. Теория вида традиционного прикладного искусства и профессионального образования в этой области* Теория профессионального образования в области художественной вышивки в исследованиях И.И. Юдиной (мстёрская художественная вышивка), Т.М. Носань (вышивка северных регионов России), С.Ю. Камневой (проектная культура), А.А. Николаевой (непрерывное профессиональное образование в области художественной вышивки, на примере ивановской строчки), Е.В. Сайфулиной (золотное шитье, инновации)	Работа с искусствоведческими и педагогическими исследованиями в области теории традиционных художественных промыслов определяется логикой вопросов (раскрыто на примере художественной вышивки): – выявление сущности и специфики понятия «художественная вышивка»; – выявление ключевых положений теории художественной вышивки; – выявление специфики содержания отдельных научных исследований в области художественной вышивки; – определение основных этапов формирования теории профессионального образования в области художественной вышивки; – определение роли и значения теоретических трудов художников в области художественной вышивки; – определение перспективных направлений исследований в области теории художественной вышивки

можность представить целостную картину и логику изучения обозначенной проблемы.

Подводя итоги, отметим, что сущностной особенностью курса теории традиционных художественных промыслов является смещение акцентов в освоении его содержания с репродуктивной деятельности (лекционных занятий) в пользу продуктивной (практических занятий и самостоятельной внеаудиторной работы), что соответствует как специфике обучения в магистратуре, так и приоритетам современной образовательной политики в целом. Таким образом, доминанта исследовательской деятельности при освоении теории и методологии традиционных художественных промыслов способствует совершенствованию навыков функциональной грамотности студентов, приобретению опыта самостоятельных теоретических исследований в этой сфере, представлению собственного мнения и аргументирования позиции перед аудиторией.

Уровень магистратуры, обеспечивающий преемственность и логику обучения художников в системе многоуровневого профессионального образования в традиционных художественных промыслах (СПО – бакалавриат – магистратура – аспирантура), ориентирует не просто на формирование базовых знаний в этой области, но на освоение широкого круга универсальных компетенций, способствующих более эффективной и полной реализации профессионального капитала в современном мире. Последнее представляется принципиально важным в контексте необходимости возрождения, сохранения и развития центров традиционных художественных промыслов, с одной стороны, с опорой на их исторические традиции, с другой – в соответствии с тенденциями времени.

Библиографический список

1. Шаповалова И.А. Научно-исследовательская деятельность как ресурс развития творчества будущих художников в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 3 (29): 43 – 51. Available at: http://dpio.ru/stat/2019_3/2019-03-05.pdf
2. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства. *Научный диалог*. 2016; № 12 (60): 387 – 400.
3. Куракина И.И. Теоретико-методологические основы преподавания истории и теории традиционного прикладного искусства будущим художникам. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 65 – 66.
4. Куракина И.И. Особенности содержания образования будущих художников и искусствоведов в области традиционных художественных промыслов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 268 – 271.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень магистратуры)*. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 г. № 1007. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/540402.pdf.
6. Куракина И.И. Начальные этапы и истоки становления теории народного искусства. *Обсерватория культуры*: 2021; № 18 (5): 538 – 548.
7. Нестерова Н.М., Герте Н.А. Реферирование как способ извлечения и представления основного содержания текста. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2013; № 4 (24): 127 – 132.

References

1. Shapovalova I.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak resurs razvitiya tvorchestva buduschih hudozhnikov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva i narodnyh promyslov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 3 (29): 43 – 51. Available at: http://dpio.ru/stat/2019_3/2019-03-05.pdf
2. Maksimovich V.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki specialistov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 12 (60): 387 – 400.
3. Kurakina I.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy prepodavaniya istorii i teorii tradicionnogo prikladnogo iskusstva buduschim hudozhnikam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 65 – 66.
4. Kurakina I.I. Osobennosti soderzhaniya obrazovaniya buduschih hudozhnikov i iskusstvovedov v oblasti tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 268 – 271.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.04.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' magistratury)*. Utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 13.08.2020 g. № 1007. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/540402.pdf.
6. Kurakina I.I. Nachal'nye `etapy i istoki stanovleniya teorii narodnogo iskusstva. *Observatoriya kul'tury*: 2021; № 18 (5): 538 – 548.
7. Nesterova N.M., Gerte N.A. Referirovanie kak sposob izvlecheniya i predstavleniya osnovnogo soderzhaniya teksta. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2013; № 4 (24): 127 – 132.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 37.08 + 796.08 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-201-203

***Nikitin I.V.**, Cand. of Science (Pedagogy), Head Coach of Lokomotiv Hockey Club, (Yaroslavl', Russia), E-mail: nikval25@yandex.ru*

THE MAIN ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HOCKEY CLUB COACH. The article deals with problems of professional training of athletes in conditions of the training regime, preparation for various kinds of competitions. Special attention is paid to the process of adaptation to team work, the distribution of physical activity in accordance with the natural capabilities of the body. The author pays special attention to the need for educational and methodical and educational work of the coach with members of the sports team, as well as. The article is the result of accumulated experience in professional sports pedagogy. It presents an algorithm for rational and effective planning of theoretical classes and sports training, logical accents are placed in the professional training of the coaching staff reveals the methods of building relationships between athletes and the coaching staff in order to positively influence the emotional atmosphere in the sports team.

Key words: **professional training, key competencies, educational and methodological process, team, individuality, specialization, sportsmanship.**

***И.В. Никитин,** канд. пед. наук, гл. тренер хоккейного клуба «Локомотив», г. Ярославль, E-mail: nikval25@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ТРЕНЕРА ХОККЕЙНОГО КЛУБА

В статье рассмотрены проблемы профессиональной подготовки спортсменов в условиях режима тренировок, подготовки к различного рода соревнованиям; особое внимание уделено процессу адаптации к работе в команде, распределению физической нагрузки в соответствии с естественными возможностями организма; автор обращает особое внимание на необходимость учебно-методической и учебно-воспитательной работы тренера с членами спортивного коллектива, а также представляет алгоритм рационального и результативного планирования теоретических занятий и спортивных тренировок; раскрыты методики выстраивания отношений между спортсменами и тренерским составом с целью положительного влияния на эмоциональную атмосферу в спортивном коллективе.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, ключевые компетенции, учебно-методический процесс, коллектив, индивидуальность, специализация, спортивное мастерство.**

Профессиональные образовательные организации в области физической культуры и спорта могут осуществлять подготовку не только спортсменов, но и специалистов в области организации спортивной деятельности различного уровня и профиля. Но из общей практики есть исключения. К таким исключениям относится организация профессиональной работы в хоккейном клубе, тренерский состав которого, как правило, состоит из бывших игроков. Данный факт обусловливает актуальность темы, ориентированной на выявление и анализ сущности и специфики профессионального обучения, профессиональной подготовки и профессионального становления тренера, имеющего в своем арсенале игровую практику в любом качестве: защитника, нападающего или вратаря хоккейного клуба.

Цель исследования – выявить ключевые особенности профессионального становления тренера хоккейного клуба как условие развития опыта командного

взаимодействия хоккеистов. Исходя из цели, сформулированы задачи: определить сущностные моменты в подготовке хоккеиста; раскрыть особенности спортивного обучения на современном этапе; обозначить специфику тренерской работы.

Научная новизна исследования связана с постановкой и анализом проблемы воспитания тренера хоккейного клуба как базового фактора эффективной организации командной работы.

Теоретическая значимость заключена в выявлении семи основных аспектов процесса профессионального обучения игроков хоккейного клуба, анализ которых необходим тренеру для грамотного планирования и реализации собственной профессиональной деятельности.

Игровые виды спорта являются командной игрой. Хоккей не является исключением.

Если спортсмены не объединены одной целью, они, как правило, не выигрывают. Спортсмену можно стать успешным только в команде мастеров. Аксиомой в профессиональной подготовке спортсмена в мире спорта является утверждение о том, если хочешь быть востребованным, необязательно уметь все, можно делать лучше других что-то определенное [1].

Остановимся на основных моментах профессиональной подготовки хоккеиста. Очень важно избежать разрыва в процессе обучения будущего игрока хоккейного клуба и его практическими действиями в период, когда он становится членом команды. Нужно сформировать комплекс определенных качеств, который позволит ему выйти на высокий уровень подготовки. Практика показывает, что игроку не нужно быть универсалом и не нужно быть идеальным. Необходим комплекс определенных качеств, который позволит выйти на высокий уровень

Важнейшее и определяющее всю спортивную карьеру качество – это фундаментальное здоровье, так как современному хоккеисту в период подготовки и проведения игры требуются большие энергетические затраты Человек без фундаментального здоровья не может выдерживать длительный марафон сезона, все составляющие его этапы, в числе которых – регулярный турнир и плей-офф, Олимпиада и многое другое [2; 3].

Вторым компонентом является спортивный интеллект и игровое мышление. Это то, что заложено детскими тренерами, а затем получает развитие в спортивной подготовке. Развитие спортивного интеллекта может проходить как процесс, в том числе и в параллели с другими видами спорта, такими как волейбол, теннис, пляжный волейбол, шашки, шахматы, компьютерные игры. То есть все, что напрягает мозг спортсмена, помогает искать выход из нестандартных ситуаций, выполнять игровые упражнения [4].

Третий компонент связан с процессом формирования характера. Без этого качества обладание физическими данными сводится к нулю. Если нет характера, то мало что помогает игроку пройти через трудности, селекционный отсев, конкуренцию с одноклубниками, которые не хуже конкретно взятого спортсмена, а может быть и лучше. Характер – это качество, связанное с умением терпеть, когда тяжело, когда объясняют одни и те же действия и доводят их до автоматизма. Такой процесс «репетиторства» и «натаскивания» трудно слышать и не уставать от него.

Перечисленные качества: здоровье, интеллект и характер, являются базовыми. На них держится все, остальное добавляется в спортивное мастерство через развитие именно этих качеств. Без них подняться на спортивную вершину очень тяжело.

Задачи, которые ставятся тренерским составом перед каждой спортивной командой, одинаковые: выиграть чемпионат, выйти в плей-офф, стать чемпионом. Как в этой ситуации игрокам сохранить свою индивидуальность и в то же время быть игроком команды, действовать согласно планам, нацеленным на результативность всего клуба. Нередки ситуации, когда тренером запрещается многое, что убивает индивидуальность. В подготовке игроком у тренера часто побеждает нацеленность на результат.

Если профессиональный хоккеист является ярчайшей индивидуальностью, имеет высочайший хоккейный интеллект, это не является гарантом его постоянного успеха. Успех состоит в том, чтобы такой спортсмен стал командным игроком. И это не помешает ему достичь личностных спортивных высот.

Можно привести пример такой ситуации, когда индивидуальность игрока не вредит, а, наоборот, приносило пользу команде.

Начало работы с такими игроками может быть жестким, не всегда приятным. Но первое, что помогает, это воспитание, заложенное в семье. Уважение к старшим, умение слушать и воспринимать сказанное. Кроме этого, важно окружение в команде. Опытные авторитетные игроки должны быть рядом, они могут подсказать и поделиться опытом на собственном примере. Важной составляющей являются тренерская поддержка и терпение, связанные с ожиданием результата.

Из молодого спортсмена нужно уметь сделать профессионального хоккеиста. Система: терпеть, объяснять, требовать и вновь терпеть. Необходимо дождаться соединения ситуации, когда природные качества соединятся с приобретенными. И такого лидера, воспитанного командой, она начинает ценить. Такой игрок становится неотъемлемой частью команды. Лидер команды также не должен пренебрегать рутинной, каждодневной работой.

Немаловажную роль в профессиональной подготовке и профессиональном становлении играет фактор построения взаимоотношений в спортивном коллективе. Доверие к людям дает результат, и профессиональные отношения не должны вредить личным контактам игроков в команде между собой и с тренерским составом. Личные отношения в современном спортивном мире очень важны. Это один из факторов «системы побеждать». Тренер обязан учитывать личностные качества игроков. Профессиональной позицией тренера считается и то, что команда поддержтвает человеческие отношения в клубе [1; 4].

Системообразующим компонентом профессионального обучения спортсменов следует считать установку: «Если хочешь быть успешным тренером, то планируй как тренер, а думай, как игрок». Это объясняется тем обстоятельством, что тренер – это, как правило, бывший игрок.

Профессиональный тренер понимает, что ошибок бывает много. Главное, чтобы было время их исправлять.

В профессиональном обучении игроков тренеру необходимо уметь соблюдать баланс. Тренер выполняет все компоненты спортивной подготовки вместе с игроками и одновременно руководит ими. Данный профессиональный ход важен, так как чтобы игроки верили тренеру, они должны видеть его профессиональную работу Тренерский штаб должен быть готовым к тренировочному процессу ежедневно, он справедливо спрашивает со всех членов команды, человечен и умеет прощать.

Вместе с командой должен меняться и тренерский штаб. Каждый имеет свои обязанности и полномочия. И это не связано с реализацией личных амбиций. Во взаимоотношениях должна установиться норма требований и понимание того, что требования тренера, приводящие к результату, – это норма, а не зажим самостоятельности в спортивном становлении. Но лидерство в установках остается за тренером, так как он отвечает за результат. И именно тренер решает, как этого результата достигать [5].

При такой жесткой иерархии отношений в спортивной команде у игроков тоже должна быть своя территория досуга и отдыха, но при условии полной готовности к тренировке после пребывания вне спортивного комплекса. Когда эти границы обозначены четко, напряжение в отношениях тренер – команда отсутствуют.

Современная история профессионального обучения и становления хоккеистов использует положительный опят прошлого: советский, российский, канадский, американский, чешский стили игры [6]. Спортивное обучение в последнее десятилетие – это тоже продукт настоящего времени. И тренеру приходится адаптироваться в современных реалиях. Он должен знать, что нужно подсказать, выбрать из обширного информационного потока то, что будут читать и смотреть игроки. Это тоже работа тренера. Школа спортивного воспитания связана с полной отдачей и ограничениями во многих сферах реальной жизни хоккеиста.

Тренер должен пройти профессиональный путь обучения с сильным тренерским составом или под влиянием тренеров-наставников, каждый из которых – личность в спорте. Всех перечислить невозможно, но нельзя не назвать Валерия Константиновича Белоусова, Ивана Глинку, Сергея Рафаэльевича Герсонского, Владимира Николаевича Гольца, Геннадия Федоровича Цыгурова. Все они воспитали не одно поколение, а целую плеяду игроков.

Процесс профессионального обучения и становления игроков хоккейного клуба претерпевает изменения. Одна из проблем, по причине которой происходят данные изменения, связана с тем, что в команде должен появиться специалист, который должен заниматься вопросами развития игроков. В команде постоянно идет процесс взросления игроков. От него зависит переход хоккеиста из пятого, четвертого звена в первое, второе. Раньше эту функцию выполнял главный тренер, который делегирует свои полномочия, компетенции для конкретного игрока. Есть главный тренер – и есть его помощники в области обороны, нападения, тренер вратарей.

В настоящее время необходимо разграничивать функциональные обязанности тренера, определять его специализацию. Но тренер по развитию должен быть специалист, который должен уметь многое: определять сильные и слабые стороны развития игрока как в плане качеств характера, так и того, что нужно развивать. Развивать так, чтобы что это не навредило индивидуальности, которая есть у игрока.

Первое. Тренеру по развитию необходимо своевременно увидеть, чем человек отличается от всех остальных, за счет чего он оказался в команде, что позволяет ему оставаться в хорошей спортивной форме.

Второе. Спортивный наставник должен заметить те качества, которые не позволяют игроку подняться на следующую ступень. Это может быть физическая составляющая, семейные обстоятельства, нехватка технического мастерства, понимания тактических нюансов.

Тренер по развитию в спортивной команде должен быть специалистом в области педагогики, психологии и спортивного мастерства. Это должен быть отдельный человек, который занимается очень кропотливой работой в индивидуальных беседах, теоретических занятиях, тренировках. Но процесс индивидуальной работы с игроком должен быть связан с командой, не противопоставляться командным устоям. В современных условиях такой специалист очень важен [7].

В тренерской работе не совершать ошибок невозможно. Это ежедневный труд, в котором многое от тренера не зависит. Очень часто приходится сталкиваться с ситуацией, при которой сегодняшнее решение кажется правильным, а завтра оно же будет расцениваться как грубейшая ошибка. Через ошибки нужно пройти каждому тренеру индивидуально, они случаются у каждого, главное в по-

добной ситуации то, что нужно уметь видеть причину ошибки и с учетом полученного опыта двигаться дальше [7].

Молодым руководителям спортивной команды иногда мешает категоричность в принятии решений и убеждение, что есть принципы, нарушение которых неприемлемо. Категоричность, как правило, появляется при отсутствии или нехватке опыта. С опытом принятие решений становится профессионально взвешенным, вариативным. Во время игровой карьеры тренеру необходимо позиционировать профессиональное отношение к делу. Должно быть достаточно информации профессионального плана. Это помогает избежать травм, сохранить здоровье игрока для долгой профессиональной карьеры.

Еще одним немаловажным аспектом профессиональной подготовки и становления хоккеиста является создание условий для профессионального роста всей команды. Это направление деятельности связано с созданием справедливой конкуренции.

В хоккейной команде собраны, как правило, 25 индивидуальностей. Все игроки – эгоисты в хорошем смысле этого слова, так как каждый хочет быть значимой частью команды. В этих условиях необходимо предъявлять одинаковые требования ко всем, а также одинаково поощрять всех. Это и есть справедливая конкуренция, которая порождает здоровые отношения в коллективе.

Создание коллектива – это одна из важнейших задач тренерского штаба, потому что какая бы успешная и результативная команда не была, если игроки не объединены одной целью, они не выиграют. Сильный игрок заставляет партнера по команде быть в тонусе и быть лучше [2; 3].

В здоровой конкуренции побеждает тот, кто умеет победить себя.

Выдающиеся спортсмены умеют соревноваться сами с собой. Это происходит через проявление воли, самореализацию, самодостаточностью. Правило побеждать должно соблюдаться каждую игру: сегодня сыграл хорошо – завтра должно быть лучше. Движение вперед должно быть постоянно.

Таким образом, процесс профессионального обучения игроков хоккейного клуба состоит из нескольких аспектов. К ним можно отнести:

– умение тренера анализировать недостатки;

– обеспечение здорового симбиоза команды и индивидуума;

– создание обстановки здоровой конкуренции, в которой формируются воля и характер спортсмена;

– обеспечение ситуации, направленной на развитие через различные игровые виды спорта;

– помощь спортсмену в различных ситуациях быть с самим собой в гармонии;

– соблюдение паритета между тренерским контролем и контролем со стороны команды;

– достижение уважительного отношения к партнеру не только в период успеха, но и в сложной ситуации, когда спортсмен получает травму.

Создание ситуации справедливой конкуренции и личностные качества игроков дают стимул к развитию всей команды. Помогают тренерскому составу ответить на целый ряд сложных вопросов: как помочь спортсмену стать успешным в команде мастеров, как выйти на уровень мастерства и сохранить эти качества. Формирование спортивных качеств тоже должно быть комплексным. Прежде всего, следует учитывать здоровье как фундаментальное базовое качество.

Спортивный интеллект и формирование характера спортсмена позволяют развивать природные задатки.

Кроме этого, профессионального спортсмена формируют такие качества, как умение анализировать ошибки, понимание того, что необходимо избегать ситуации страха и стресса, которые уничтожают спортивный инстинкт и не позволяют играть с учетом быстрой реакции на происходящее на игровой площадке.

Успешность и профессиональный рост, обучаемость спортсмена возможны при условии реализации перечисленных составляющих.

Библиографический список

1. Курамшин Ю.Ф., Михно Л.В. *Как найти спортивный талант в хоккее.* Санкт-Петербург: Кинетика, 2013.
2. Савин В.П. *Методика воспитания выносливого хоккеиста*. Методическое пособие. Москва: ГЦОЛИФК,1986.
3. Савин В.П. *Физическая подготовка хоккеиста высокой квалификации.* Москва: ГЦОЛИФК, 1986.
4. Поварещенкова Ю.А. *Контроль функциональной подготовленности хоккеистов на основе современных технических средств и методов*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Кинетика, 2006.
5. Михно Л.В., Шилов В.В., Михайлов К.К. *Структура и содержание спортивной подготовки хоккеистов*. Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2010.
6. Джонстон М., Уолтер Р. *Стратегии и тактики лучших хоккейных команд*. Москва: Эксмо, 2016.
7. Тарасов А.В. *Поточный метод подготовки в хоккее*. Москва: Физкультура и спорт, 1966.

References

1. Kuramshin Yu.F., Mihno L.V. *Kak najti sportivnyj talant v hokkee.* Sankt-Peterburg: Kinetika, 2013.
2. Savin V.P. *Metodika vospitaniya vynoslivogo hokkeista*. Metodicheskoe posobie. Moskva: GCOLIFK,1986.
3. Savin V.P. *Fizicheskaya podgotovka hokkeista vysokoj kvalifikacii.* Moskva: GCOLIFK, 1986.
4. Povareschenkova Yu.A. *Kontrol' funkcional'noj podgotovlennosti hokkeistov na osnove sovremennyh tehnicheskih sredstv i metodov*. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Kinetika, 2006.
5. Mihno L.V., Shilov V.V., Mihajlov K.K. *Struktura i soderzhanie sportivnoj podgotovki hokkeistov*. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Dzhonston M., Uolter R. *Strategii i taktiki luchshih hokkejnyh komand*. Moskva: `Eksmo, 2016.
7. Tarasov A.V. *Potochnyj metod podgotovki v hokkee*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1966.

Статья поступила в редакцию 29.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-203-206

***Guseva N.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military University, Moscow; Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE SPECIFICS OF THE STUDENTS PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION. The main features of the students' pedagogical diagnostics process in foreign language classes are considered. At the same time, the pedagogical conditions associated with the processes of the Russian higher education system digitalization were taken into account. At the beginning of the article, the essence of the pedagogical diagnostics process was investigated. Then attention was paid to the pedagogical diagnostics main possibilities in terms of improving the foreign languages teaching in non-linguistic universities on the example of law students of the Financial University under the Government of the Russian Federation. Further, the most effective diagnostic tasks type, which has the greatest effectiveness in terms of improving the foreign language training of students of a non-linguistic university, was identified. Examples of diagnostic tasks related to this type are given.

Key words: **higher legal education, digitalization of higher education, pedagogical diagnostics, teaching foreign language at university, test tasks.**

***Н.В. Гусева,** канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны РФ», г. Москва, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены основные черты процесса педагогической диагностики студентов на учебных занятиях по иностранному языку. При этом были учтены педагогические условия, связанные с процессами цифровизации российской системы высшего образования. В начале статьи была исследована сущность процесса педагогической диагностики. Затем внимание уделено основным возможностям педагогической диагностики в плане улучшения преподавания иностранных языков в неязыковых вузах на примере студентов-юристов ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации».

Далее был выявлен наиболее эффективный тип диагностических заданий, обладающий наибольшей результативностью в смысле улучшения иноязычной подготовки учащихся неязыкового вуза, приведены примеры диагностических заданий, относящихся к данному типу.

Ключевые слова: **высшее юридическое образование, цифровизация высшего образования, педагогическая диагностика, преподавание иностранного языка в вузе, тестовые задания.**

Актуальность основной темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, состоит в том, что на сегодняшний день фиксируется существенная интенсификация процессов глобализации. Последняя, в свою очередь, объясняет расширение международных контактов, которое в немалой степени способствует росту значения академической дисциплины «Иностранный язык» в системе отечественного ВО. Таким образом, приобретают особую значимость проблемы, связанные с повышением качества учебного процесса по данному предмету, в т. ч. в неязыковых вузах, например, в ходе преподавания соответствующей дисциплины будущим юристам, обучающимся в ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» [1–4].

По мнению ряда педагогов-исследователей и практиков, определённая эффективность в плане проверки результативности применения различных методов преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов присуща педагогической диагностике [2; 5; 6; 7].

Рассмотрению специфики организации данного процесса с учётом педагогических условий, связанных с процессами цифровизации отечественного ВО [4; 8; 9; 10], будет посвящена данная статья.

В виду вышеизложенного, цель статьи можно определить как изучение специфики организации педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации высшего образования.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- рассмотреть сущность процесса педагогической диагностики;
- исследовать основные потенции педагогической диагностики в плане улучшения преподавания иностранных языков в неязыковых вузах;
- выявить наиболее эффективный, на взгляд автора, тип диагностических заданий, обладающий наибольшей результативностью в смысле улучшения иноязычной подготовки учащихся неязыкового вуза;
- привести примеры диагностических заданий, относящихся к данному типу.

Методы исследования: анализ опыта педагогической деятельности автора в ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», а также трудов педагогов-исследователей и практиков, посвящённых вопросам организации педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации высшего образования.

Научная новизна статьи заключается в определении наиболее характерных черт процесса педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации высшего образования.

Теоретическая значимость состоит в исследовании особенностей организации педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку с учётом педагогических условий, связанных с цифровизацией отечественной системы ВО.

Практическая значимость заключается в выявлении наиболее прогрессивных способов проведения педагогической диагностики студентов современной организации ВО на занятиях по иностранному языку.

Большинство авторов, затрагивавших соответствующую проблематику, склонны трактовать термин «педагогическая диагностика» применительно к процессу изучения иностранных языков студентами, осваивающими неязыковые специальности, как познавательно-преобразующую деятельность участников образовательных отношений, направленную на распознание и учёт индивидуальных и групповых особенностей обучающихся, их состояний и свойств [2; 3; 4; 6; 7].

Как правило, в качестве основных направлений педагогической диагностики выступают:

- развитие личностных компетенций обучающихся, осваивающих неязыковые, в т. ч. юридические, специальности;
- улучшение результатов изучения иностранных языков в пространстве неязыкового вуза [4, с. 241–242].

Использование педагогической диагностики будущих юристов на занятиях по иностранному языку делает возможным установление обратной связи между участниками учебно-воспитательного процесса. Она позволяет им осуществлять, в т.ч. с использованием средств ИКТ и мобильных технологий [8; 10], эффективный обмен информацией, касающейся хода учебного процесса, достижений и наиболее типичных затруднений будущих профессионалов в процессе усвоения этой дисциплины. Соответственно, участники образовательного процесса расширяют возможности для адекватной оценки результатов собственной деятельности, а значит – в дальнейшем смогут более эффективно планировать её осуществление на последующих этапах [6, с. 10]. Это, в свою очередь, будет с определённой вероятностью способствовать формированию у будущих юристов навыков поиска решений, в т. ч. нестандартных, в различных ситуациях профессиональной деятельности, а также умения ориентироваться в информационных потоках – важных компетенций для профессионала цифровой эпохи [9, с. 12–13].

Говоря о педагогической диагностике, нельзя не упомянуть её приёмы. Последние представляют собой, по существу, способы диагностики, вносящие в процесс изучения иностранных языков новшества, способствующие улучшению процесса распознавания и учёта полученных студентами знаний, умений и навыков, относящихся к данной области [11, с. 64].

В их числе стоит выделить лингводидактическое тестирование. Данный приём предполагает широкое использование тестовых заданий. Тестовое задание мы можем определить как минимальную единицу лингводидактического теста. Она предполагает определённую вербальную или невербальную реакцию тестируемых студентов, осваивающих неязыковые специальности [1; 3; 12]. Лингводидактическим тестам присущ ряд значимых свойств (табл. 1).

Таблица 1

Свойства лингводидактических тестов

№ п/п	Наименование	Содержание
1.	Объект	Коммуникативная компетенция, включающая языковые умения и навыки
2.	Характер	Вербальный
3.	Характеристики, которые позволяет определить использование лингводидактических тестов	Степень обученности, прогресс обучающихся в ходе освоения иностранного языка

Лингводидактические тесты как эффективный приём педагогической диагностики обладают некоторыми преимуществами по сравнению с её нетестовыми формами (табл. 2).

Таблица 2

Преимущества лингводидактических тестов

№ п/п	Наименование	Характеристика
1.	Большая объективность в сравнении с нетестовыми формами диагностики	Позволяет производить более эффективный анализ результатов тестирования в т. ч. средствами ИКТ [10, с. 110]
2.	Широкие возможности в смысле стандартизации процедур проведения	Сокращают затраты времени и сил участников образовательного процесса на проведение тестов и обработку их результатов
3.	Компактная письменная или (в случае реализации дистанционной или смешанной модели обучения) электронная форма тестовых заданий	
4.	Более эффективная мотивация и отношение тестируемых к тестовым формам заданий	Минимизируют субъективность оценки
5.	Выборочный способ ответов	Обеспечивает объективность в подсчётах результатов теста [11–14]

Применимые в ходе педагогической диагностики студентов-юристов лингводидактические тесты могут быть подразделены на две группы.

Первая из них – языковые тесты. Они позволяют выявить степень развития у обучающихся системы знаний, умений и навыков, связанных с письмом и аудированием [12; 13].

Тесты, относящийся ко второй группе, мы можем назвать речевыми. Их использование в процессе педагогической диагностики обучающихся позволяет изучить уровень развития лингвистической компетенции тестируемых студентов [5, с. 145–146].

В ходе осуществления преподавательской деятельности в пространстве ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» с целью объективной педагогической диагностики обучающихся на занятиях по иностранному языку автором настоящей статьи широко использовался представленный приём.

Приведём примеры тестовых заданий.

Прежде всего, рассмотрим вариант тестового задания, ориентированного на проверку сформированности у студентов умений использовать английские аналоги юридических терминов и понятий (табл. 3).

Таблица 3

Варианты тестовых заданий
(на материале английского языка)

1. He … the law and was put in prison.
a) violated
b) ignored
c) lost

2. Criminal cases … civil cases.
a) differ
b) differ from
c) differ with

3. The judge … murderer to life imprisonment
a) convicted
b) sentenced
c) prosecuted
d) accused

4. Citizens must follow and … the laws of their country.
a) encat
b) conform to
c) set forth

5. To fine someone a sum of money
a) to bring someone to court
b) to punish someone to making them pay

6. The person who leads the trial:
a) judge
b) witness
c) jury

7. A person who has committed a crime:
a) convict
b) solicitor
c) criminal

8. The person charged with crime:
a) defendant
b) prosecutor
c) witness

9. The trial took a long time as the jury couldn't … a verdict.
a) decide
b) reach
c) find

10. A person who enters your home, grabs the most valuable items and escapes.
a) thief
b) arsonist
c) murder
d) bulgar

Ещё один вариант тестовых заданий, с успехом использующихся автором в целях эффективной педагогической диагностики будущих юристов на занятиях по иностранному языку, – задания на сопоставление между специфическими английскими терминами и их эквивалентами в русском языке (табл. 4).

Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем констатировать, что для современного мира характерна существенная интенсификация глобализационных процессов. Она, в свою очередь, обусловливает расширение

Таблица 4

Пример тестового задания на установление соответствия
между английскими юридическими терминами и их эквивалентами
в русском языке

1) custody	a) судебное дело
2) lawsuit	b) задержание
3) plaintiff	c) штраф (санкция)
4) provision	d) условие
5) custody	e) законность
6) penalty	f) истец
7) on parole	g) опека
8) evidence	h) условно-досрочное освобождение

международных контактов, способствующее росту значения академической дисциплины «Иностранный язык» в системе отечественного ВО.

Следовательно, современным педагогам-исследователям и практикам необходимо уделить повышенное внимание совершенствованию учебного процесса по данному предмету, в т. ч. в ходе обучения ему будущих юристов.

При этом в плане проверки результативности применения различных методов преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов весьма эффективной может быть педагогическая диагностика.

Основными её направлениями являются следующие: развитие личностных компетенций обучающихся, осваивающих неязыковые, в т. ч. юридические, специальности, а также улучшение результатов изучения иностранных языков в пространстве неязыкового вуза.

Приёмы педагогической диагностики – это способы её осуществления, вносящие в процесс изучения иностранных языков новшества, способствующие улучшению процесса распознавания и учёта полученных студентами знаний, умений и навыков, относящихся к данной области.

При этом следует особенно отметить лингводидактическое тестирование. В числе применимых в ходе педагогической диагностики студентов-юристов лингводидактических тестов могут быть выделены языковые. Они позволяют выявить степень развития у обучающихся системы знаний, умений и навыков, связанных с письмом и аудированием. Другая категория – речевые тесты. Их использование в процессе педагогической диагностики обучающихся позволяет изучить уровень развития лингвистической компетенции тестируемых студентов. В ходе осуществления преподавательской деятельности в пространстве ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» с целью объективной педагогической диагностики обучающихся на занятиях по иностранному языку лингводидактическое тестирование с успехом применялось автором настоящей статьи.

Библиографический список

1. Лагута Н.В. *Основы лингводидактического тестирования:* сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология. Благовещенск: Амурский госуниверситет, 2017.
2. Патеева Н.Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.* 2006; № 21: 160 – 164.
3. Смирнова М.А., Гусева Н.В. Применение лингвоадаптивного контроля при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 5 (90): 89 – 91.
4. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире.* 2018; № 1 (69): 240 – 243.
5. Гусева Н.В. *Педагогическая диагностика процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
6. Иминова М.А. Педагогическая диагностика и контроль обученности в вузе как система. *Проблемы педагогики.* 2018; № 3: 9 – 12.
7. Ходжаева Д.Ф., Алиева М.Х., Шарапова Н.А. Тестовые программы – в степени инновационных технологий. *Вестник науки и образования.* 2020; № 7 (85): 91 – 94.
8. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании. *Педагогические науки.* 2021; № 1 (103): 110 – 118.
9. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения.* Москва: Издательство РАНХиГС, 2020.
10. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Чебоксары, 2020: 80 – 83.
11. Жерздева Д.А. Педагогическая диагностика как инструмент контрольно-оценочной деятельности. *Вестник магистратуры.* 2019; № 2-1 (89): 64 – 65.
12. Hughes A. *Testing for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
13. Гура В.О. Особенности осуществления лингводидактического тестирования в процессе изучения иностранного языка. *Вестник Харьковского национального университета.* 2018; № 83: 59 – 65.
14. Трубина З.И. Лингводидактическое тестирование как средство контроля обученности языку делового общения. *Вестник АГУ.* 2018; Выпуск 4 (228): 92 – 98.

References

1. Laguta N.V. *Osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya:* sbornik uchebno-metodicheskih materialov dlya napravleniya podgotovki 45.04.01 Filologiya. Blagoveschensk: Amurskij gosuniversitet, 2017.
2. Pateeva N.E. Innovacionnye priemy pedagogicheskoj diagnostiki v processe izucheniya inostrannyh yazykov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena.* 2006; № 21: 160 – 164.
3. Smirnova M.A., Guseva N.V. Primenenie lingvoadaptivnogo kontrolya pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 89 – 91.
4. 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.
5. Guseva N.V. *Pedagogicheskaya diagnostika processa obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.

6. Iminova M.A. Pedagogicheskaya diagnostika i kontrol' obuchennosti v vuze kak sistema. *Problemy pedagogiki.* 2018; № 3: 9 – 12.
7. Hodzhaeva D.F., Alieva M.H., Sharapova N.A. Testovye programmy – v stepeni innovacionnyh tehnologij. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 7 (85): 91 – 94.
8. Vorob'eva I.A., Zhukova A.V., Minakova K.A. Plyusy i minusy cifrovizacii v obrazovanii. *Pedagogicheskie nauki.* 2021; № 1 (103): 110 – 118.
9. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Kondakov A.M., Sergeev I.S. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya.* Moskva: Izdatel'stvo RANHiGS, 2020.
10. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. BU ChR DPO «Chuvashskij respublikanskij institut obrazovaniya». Cheboksary, 2020: 80 – 83.
11. Zherzdeva D.A. Pedagogicheskaya diagnostika kak instrument kontrol'no-ocenochnoj deyatel'nosti. *Vestnik magistratury.* 2019; № 2-1 (89): 64 – 65.
12. Hughes A. *Testing for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
13. Gura V.O. Osobennosti osuschestvleniya lingvodidakticheskogo testirovaniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta.* 2018; № 83: 59 – 65.
14. Trubina Z.I. Lingvodidakticheskoe testirovanie kak sredstvo kontrolya obuchennosti yazyku delovogo obscheniya. *Vestnik AGU.* 2018; Vypusk 4 (228): 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-206-208

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Humanities and Pedagogical Institute, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Magin V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Educational Technologies of Physical Culture and Sports, North Caucasus Federal University (Sevastopol, Russia), E-mail: vmagin@ncfu.ru*
Zhdanova S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Acting Head of Department of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gzhel State University" (Elektroizolator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru*

THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN UNIVERSITIES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The most characteristic features of the educational process organization in a modern university operating on the territory of the Russian Federation in the conditions of the educational environment digitalization are investigated. In addition, attention is paid to the essence of digitalization processes in modern society and their effect on the Russian higher education system progressive development. It is proved that taking into account the influence of these processes, including on the organization of educational activities, is necessary from the corresponding segment of the Russian education system further modernization point of view. The main opportunities that digitalization of education provides to the educational process participants in terms of its organization are demonstrated. The problems that may arise during the digital technologies introduction in the relevant field are considered. Possible ways of their solution are suggested.

Key words: **higher education, organization of educational process at university, digitalization of education, student, teacher.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
В.А. Магин, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. образовательных технологий физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: vmagin@ncfu.ru*
С.Н. Жданова, *д-р пед. наук, проф., и.о. зав. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизолятор, E-mail: zhsn2007@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследуются наиболее характерные черты организации образовательного процесса в современном вузе, функционирующем на территории РФ, в условиях цифровизации образовательной среды. Кроме того, внимание уделяется сущности процессов цифровизации в современном обществе и их действию на поступательное развитие отечественной системы высшего образования. Доказывается, что учёт влияния этих процессов, в том числе на организацию учебной деятельности, необходим с точки зрения дальнейшей модернизации соответствующего сегмента российской системы образования. Продемонстрированы основные возможности, которые цифровизация образования предоставляет участникам образовательного процесса в плане его организации. Рассматриваются проблемы, могущие возникнуть в ходе внедрения цифровых технологий в соответствующую сферу. Предлагаются возможные пути их решения.

Ключевые слова: **высшее образование, организация образовательного процесса в вузе, цифровизация образования, студент, преподаватель.**

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена явно фиксирующейся на сегодняшний день тенденцией к цифровизации современной образовательной среды [1–7]. Последняя, в свою очередь, связана с необходимостью адаптации отечественной системы высшего образования к запросам цифровой экономики и цифрового социума, формирование которых стоит в ряду глобальных трендов современности.

По сути, цифровизация образовательного процесса, осуществляемого в организациях высшего образования, является своего рода встречной трансформацией. В последней участвуют:

- образовательный процесс в организациях ВО;
- цифровые технологии [8; 9].

При этом оптимальным результатом трансформации первого должно стать появление гибкой и адаптивной образовательной системы, способной осуществлять подготовку профессионалов, отвечающих требованиям современной цифровой экономики при условии максимального использования дидактических возможностей цифровых технологий в ходе образовательного процесса. Результатом же трансформации цифровых технологий с необходимостью должна стать возможность их максимально эффективного использования в целях решения педагогических задач, связанных с профессиональной подготовкой специалистов, конкурентоспособных в условиях постиндустриального общества [2; 5; 7–10].

Столь существенные изменения в образовательном процессе, осуществляемом в организациях ВО, естественным образом влияют на его организационные особенности. Рассмотрению последних в контексте цифровизации образовательной среды современного российского вуза посвящена настоящая статья.

В связи с вышеизложенным её целью является исследование специфики организации образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современного вуза в условиях цифровизации образовательной среды.

В связи с поставленной целью можно выделить следующие задачи:

- рассмотреть сущность и основные особенности процесса цифровизации современного общества, прежде всего, в сфере ВО;
- исследовать реалии образовательного процесса в современном вузе, сложившиеся под влиянием цифровизации;
- отметить положительные последствия такого рода метаморфоз с точки зрения их организации;
- изучить наиболее вероятностные затруднения, могущие возникнуть в ходе организации образовательного процесса в подобной обстановке;
- продемонстрировать пути минимизации последствий таких затруднений, значит – и повышения эффективности организации образовательного процесса в условиях цифровизации высшего образования.

Методы исследования: анализ специальной литературы, посвящённой проблемам, связанным с организацией образовательного процесса в пространстве организаций ВО в условиях цифровизации образовательной среды, а также педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее значимых особенностей организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды.

Теоретическая значимость состоит в расширении знаний об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в современном вузе в условиях цифровизации образовательной среды.

Практическая значимость заключается в выявлении наиболее значимых проблем, могущих возникнуть в ходе организации образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации образования, а равно и путей их решения.

На сегодняшний день среди исследователей, затрагивающих в своих трудах интересующие нас вопросы, не существует общепринятой трактовки такой дефиниции, как «цифровизация» [3; 4; 5; 7; 11; 12; 13].

С другой стороны, для большинства авторов представляется очевидным, что фиксирующаяся на протяжении трёх последних десятилетий эскалация соответствующего процесса связана с наступлением нового этапа в истории человеческого общества [1; 5; 8; 9; 13; 14]. Главная особенность этого этапа состоит в возрастании роли ИКТ, означающем, в свою очередь, частичную утрату человеком ведущей роли инициатора прогресса во всех сферах жизни общества. Уже сегодня представляется практически невозможным достижение сколько-нибудь успешных результатов в любой сфере деятельности без широкого применения инновационных технологий.

Вышеизложенное стало возможным во многом благодаря переводу большей части значимой информации в цифровую форму. Последнее позволило обеспечить её эффективное применение в самых разных областях человеческой деятельности, включая сферу ВО. Имеющие глобальный характер процессы цифровизации способствуют к появлению нового типа культуры – культуры цифровой. Естественно, что её формирование требует значительной модернизации существующей системы высшего образования. Основным вектором последней должно стать формирование у участников учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в российских вузах, готовности к эффективному использованию возможностей цифровых технологий в целях подготовки профессионалов, адекватных требованиям цифрового общества [14, с. 20].

В виду вышеизложенного термин «цифровизация» применительно к образовательному процессу в организации ВО может быть истолкован как совокупность методов и средств, позволяющих обеспечит эффективное онлайн- и офлайн-воздействие на студентов современного вуза. Такое воздействие может осуществляться посредством:

- обращения в ходе учебной и внеучебной деятельности к тематическим сайтам, посвящённым изучаемой проблематике, а равно и электронным библиотечным системам [14; 15];
- широкого использования электронной образовательной среды конкретного вуза;
- применения в ходе освоения соответствующих направлений подготовки электронных учебных изданий, предусматривающих, в том числе, и интерактивные формы учебной деятельности [3; 9; 14; 16];
- использования мессенджеров и сервисов видеоконференций в целях эффективной реализации различных, в т. ч. дистанционных форм организации образовательного процесса;
- реализации организационных форм учебного процесса, предусматривающих широкое использование технических средств его обеспечения (ноутбук, мобильные устройства, компьютер, интерактивная доска) [14; 15; 16].

Говоря о позитивном потенциале, присущем цифровизации с точки зрения организации образовательного процесса в современных российских вузах, в первую очередь следует указать на факт существенного расширения возможных вариантов его организации благодаря их применению. Образовательному пространству современного вуза, формируемому под действием процессов цифровизации, свойственны черты универсальности. Эффективное взаимодействие между реальным и виртуальным компонентами обучения предоставляет профессорско-преподавательскому составу возможности как для непосредственного, так и для опосредованного развития системы знаний, умений и навыков у будущих профессионалов нового поколения [3; 7; 9]. Отличительной особенностью такого подхода к организации учебно-воспитательного процесса в современном вузе является возможность полноценного использования преимуществ этих методов при минимизации их недостатков.

Так, при опосредованном взаимодействии между преподавателем и студентами, осуществляемом, например, при помощи средств мультимедиа, учащиеся получают большую свободу в пространстве и во времени. Это даёт им возможность для обмена ролями с другими обучающимися и преподавателем в ходе презентационных мероприятий [8; 11; 13].

Далее. Процессы цифровизации дают возможности для создания индивидуальных образовательных сред. Последние могут интегрировать платформы Интернета, позволяющие студентам управлять учебным контентом самостоятельно.

Цифровизация позволяет существенно модернизировать и проведение учебных занятий, организованных в традиционных формах, за счёт обогащения различных учебных ситуаций цифровыми данными. Так, студенты могут сформировать навыки определения места происхождения или содержания какого-либо предмета путём сканирования его QR-кода [14, с. 22].

Положительное значение в смысле организации учебных занятий в целях формирования профессиональных и личных компетенций будущих членов постиндустриального общества имеют форматы обучения посредством цифровых игр, ныне уже внедряющиеся в практику отечественного ВО. Возможности игровой симуляции позволяют воспроизводить ситуации из будущей профессиональной жизни студентов в рамках учебных занятий.

Кроме того, внедрение в образовательный процесс цифровых технологий позволит организовывать учебные занятия так, чтобы способствовать формированию у обучающихся системы умений и навыков, связанных с беспрепятственным ориентированием будущих специалистов в практически безграничном информационном поле [3; 9; 15].

Говоря о влиянии процессов цифровизации, характерных для современного российского общества, на организацию учебных занятий, проводимых в пространстве организаций ВО, нельзя не упомянуть и о ряде проблем, связанных с расширением использования цифровых технологий в сфере современного ВО.

Одна из них – т. н. «технологизм» – подход к организации учебных занятий, в центре которого стоит «производство» специалистов соответствующего профиля. Такой подход не соответствует современным представлениям о необходимости реализации субъект-субъектной модели образовательного процесса. Следовательно, увлечение «технологизмом» вряд ли позволит осуществить подготовку профессионалов, способных выжить и преуспеть в условиях постиндустриального общества [1; 2; 4; 5; 10]. В этой связи, занимаясь внедрением цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс, педагоги-исследователи и практики должны помнить, что цифровизация системы ВО не является самоцелью. Главным требованием к инновационным технологиям в ходе их интеграции в процесс обучения будущих специалистов должна стать их полезность в смысле формирования у студентов системы необходимых профессиональных и личностных компетенций.

Актуальна также проблема психолого-педагогической готовности профессорско-преподавательского состава к организации учебных занятий с использованием современных цифровых технологий. Часто преподаватели включаются в инновационный процесс спонтанно, без учёта их профессиональной и личностной готовности к такого рода деятельности. Ситуация усложняется наличием у многих из числа профессорско-преподавательского состава современных российских вузов настороженной позиции по отношению к нововведениям в сфере их профессиональной деятельности [3, с. 115]. Ликвидации этой проблемы может способствовать организация курсовых мероприятий для ППС, посвящённых различным аспектам использования цифровых технологий в целях оптимальной организации образовательного процесса в вузе. В ходе их проведения желательна такая организация образовательного процесса, при которой для слушателей будет крайне затруднено освоение программы курсовых мероприятий без широкого использования ИКТ в различных учебных ситуациях. Так, преподаватели смогут не только овладеть необходимыми знаниями, касающимися возможностей, предоставляемых цифровизацией в плане организации образовательного процесса, но и получить умения и навыки реализации этих возможностей на практике [1; 2].

Подводя итоги нашего исследования, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что характерная для современного этапа развития человеческого общества его глобальная цифровизация тесно связана с необходимостью адаптации отечественной системы высшего образования к запросам цифрового общества.

В свою очередь, существенные изменения в образовательном процессе отечественных вузов не могут не влиять на его организационные особенности.

Говоря о позитивном потенциале, присущем цифровизации с точки зрения организации образовательного процесса в современных российских вузах, в первую очередь следует указать на факт существенного расширения возможных вариантов его организации благодаря их применению.

Процесс эффективного взаимодействия между реальным и виртуальным компонентами обучения предоставляет профессорско-преподавательскому составу возможности как для непосредственного, так и для опосредованного развития системы знаний, умений и навыков у будущих профессионалов нового поколения.

Цифровизация позволяет модернизировать и проведение учебных занятий, организованных в традиционных формах, за счёт обогащения различных учебных ситуаций цифровыми данными.

Также фиксируется ряд проблем, связанных с расширением использования цифровых технологий в сфере современного ВО.

Одна из них – т. н. «технологизм» – подход к организации учебных занятий, в центре которого стоит «производство» специалистов соответствующего профиля. Для его ликвидации педагоги, занимающиеся вопросами внедрения цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс, должны помнить, что цифровизация системы ВО не является самоцелью, но должны использоваться исключительно в целях формирования у них системы необходимых профессиональных и личностных компетенций.

Актуальна также проблема психолого-педагогической готовности профессорско-преподавательского состава к организации учебных занятий с использованием современных цифровых технологий. Её частичной ликвидации может способствовать организация курсовых мероприятий для ППС, посвящённых различным аспектам использования цифровых технологий при организации образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей. *Высшее образование в России.* 2021; № 5: 32 – 43.
2. Зинченко Ю.П. Гуманитарное знание и образовательная среда XXI века: смена парадигм. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований.* 2019; № 4 (104): 11 – 22.
3. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании. *Педагогические науки.* 2021; № 1 (103): 110 – 118.
4. Кутырев В.А. О судьбе управления и права в цифровом обществе. *Вестник Нижегородской академии МВД России.* 2019; № 1 (45): 278 – 281.
5. Дубровский Д.И. Электронная культура. Кто против? *Философские науки.* 2017; № 2: 50 – 57.
6. Масланов Е.В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? *Цифровой ученый: лаборатория философа.* 2019; № 1: 6 – 21.
7. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения.* Москва: Издательство РАНХиГС, 2020.
8. Львова О.В. ИКТ-инструменты для интернационализации непрерывного образования. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Информатизация образования. 2019; Т. 16; № 1: 56 – 63.
9. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества. *Самоуправление.* 2019; № 2 (115): 288 – 290.
10. Нагаева И.А., Кузнецов И.А. Организация занятий с применением компьютерных лабораторных практикумов. *IN SITU.* 2021; № 1: 35 – 38.
11. Кешелава А.В., Буданов В.Г., Румянцев В.Ю. *Введение в «Цифровую» экономику*. Москва: ВНИИ Геосистем, 2017.
12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России.* 2018; № 8: 107 – 113.
13. Yurchuk N. Digital marketing tools in the context of digitization processes. *The Scientific Heritage.* 2021; № 61: 32 – 41.
14. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы. *Вестник Мининского университета.* 2020; Т. 8, № 2: 15 – 27.
15. Фомина С.В. Использование интернет-ресурсов для оптимизации обучения иностранному языку. *Вестник МИТУ-МАСИ.* 2020; № 2: 82 – 84.
16. Шевченко Г.И., Брынза С.Ю., Рыбакова А.А. Педагогическая интеграция в условиях сетевого образовательного сообщества. *KANT.* 2018; № 4 (29): 105 – 110.

References

1. Lysakov N.D., Lysakova E.N. Aktual'nye problemy pedagogiki i povyshenie kvalifikacii prepodavatelej. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; № 5: 32 – 43.
2. Zinchenko Yu.P. Gumanitarnoe znanie i obrazovatel'naya sreda XXI veka: smena paradigm. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij.* 2019; № 4 (104): 11 – 22.
3. Vorob'eva I.A., Zhukova A.V., Minakova K.A. Plyusy i minusy cifrovizacii v obrazovanii. *Pedagogicheskie nauki.* 2021; № 1 (103): 110 – 118.
4. Kutyrev V.A. O sud'be upravleniya i prava v cifrovom obschestve. *Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii.* 2019; № 1 (45): 278 – 281.
5. Dubrovskij D.I. `Elektronnaya kul'tura. Kto protiv? *Filosofskie nauki.* 2017; № 2: 50 – 57.
6. Maslanov E.V. Cifrovizaciya i razvitie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij: novye vyzovy ili obostrenie staryh problem? *Cifrovoj uchenyj: laboratoriya filosofa.* 2019; № 1: 6 – 21.
7. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Kondakov A.M., Sergeev I.S. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya.* Moskva: Izdatel'stvo RANHiGS, 2020.
8. L'vova O.V. IKT-instrumenty dlya internacionalizacii nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2019; T. 16; № 1: 56 – 63.
9. Voskovskaya A.S. Osobennosti obucheniya studentov novogo pokoleniya v usloviyah cifrovogo obschestva. *Samoupravlenie.* 2019; № 2 (115): 288 – 290.
10. Nagaeva I.A., Kuznecov I.A. Organizaciya zanyatij s primeneniem komp'yuternyh laboratornyh praktikumov. *IN SITU.* 2021; № 1: 35 – 38.
11. Keshelava A.V., Budanov V.G., Rumyancev V.Yu. *Vvedenie v «Cifrovuyu» `ekonomiku*. Moskva: VNII Geosistem, 2017.
12. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 8: 107 – 113.
13. Yurchuk N. Digital marketing tools in the context of digitization processes. *The Scientific Heritage.* 2021; № 61: 32 – 41.
14. Strokov A.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2020; T. 8, № 2: 15 – 27.
15. Fomina S.V. Ispol'zovanie internet-resursov dlya optimizacii obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MITU-MASI.* 2020; № 2: 82 – 84.
16. Shevchenko G.I., Brynza S.Yu., Rybakova A.A. Pedagogicheskaya integraciya v usloviyah setevogo obrazovatel'nogo soobschestva. *KANT.* 2018; № 4 (29): 105 – 110.

Статья поступила в редакцию 23.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-208-210

Zalitinova S.A., *senior teacher, Department of Social Pedagogy and Social Work, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Ataevna59@mail.ru*
Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aidamag@inbox.ru*
Mutalimova A.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aidamag@inbox.ru*

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS. The article examines the process of forming soft skills, carried out during the future social educators' university training. Immediately before considering this process, the relevance of such competencies among modern professionals in general and future social educators in particular formation is investigated. It is proved that the soft skills development among the modern university students is one of the key conditions for their competitiveness in the future. The researchers reveal the essential characteristics of the term "soft skills" and the role that their development and formation plays in the future professionals, including social educators, adequate to the requirements of modern society, professional training. The most optimal ways of forming such skills in the future social educators professional training process are proposed.

Key words: **higher education, professional training of social educators, soft skills, student, teacher.**

С.А. Залитинова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Ataevna59@mail.ru*
Д.М. Даудова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: aidamag@inbox.ru*
А.М. Муталимова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: aidamag@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS (ГИБКИХ НАВЫКОВ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

В настоящей статье изучается процесс формирования гибких навыков (англ.: soft skills), осуществляемый в ходе вузовской подготовки будущих социальных педагогов. Непосредственно перед рассмотрением указанного процесса исследуется актуальность формирования системы соответствующих компетенций у современных профессионалов вообще и у будущих социальных педагогов в частности. Доказывается, что выработка soft skills является одним из ключевых условий их конкурентоспособности в будущем. Далее речь идёт о сущностных характеристиках термина «гибкие навыки» и роли, которую их формирование играет в подготовке будущих профессионалов, адекватных требованиям современного общества, в т. ч. социальных педагогов. Затем предлагаются наиболее оптимальные, на взгляд авторов, пути формирования таких навыков в процессе обучения будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональная подготовка социальных педагогов, soft skills, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи состоит в том, что на её страницах авторы, основываясь на анализе тенденций, наиболее характерных для российского общества на современном этапе его развития, доказывают значимость формирования т. н. гибких навыков (англ.: soft skills) у будущих выпускников вузов. Их развитие является важным условием успешности дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки лиц, которым предстоит осуществлять эффективную деятельность по избранному направлению в постиндустриальном обществе [1–16].

Ещё одним важным трендом современности, также отражённым в данной статье, является развитие института социальных педагогов. Последнее связано с интеграцией нашей страны в мировое образовательное пространство и рецепцией перспективного международного опыта в соответствующей области. Оптимизация их профессиональной подготовки является, следовательно, важным вопросом дальнейшего совершенствования отечественного образования. Она возможна, в том числе, благодаря реализации существующих на сегодняшний день возможностей для развития soft skills у лиц, осваивающих соответствующую специальность, чему и посвящено наше исследование [2; 6; 8; 9].

Цель статьи – исследовать процесс развития soft skills в процессе подготовки будущих социальных педагогов.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- рассмотреть сущность термина «гибкие навыки»;
- исследовать ту роль, которую формирование soft skills играет в подготовке будущих профессионалов, адекватных требованиям современного общества, в т. ч. социальных педагогов;
- предложить наиболее оптимальные, на взгляд авторов, пути формирования таких навыков в процессе обучения будущих социальных педагогов.

Методы исследования: анализ литературы, посвящённой различным аспектам процесса формирования soft skills на этапе высшего образования, а также опыта педагогической деятельности авторов.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных возможностей, существующих для формирования гибких навыков в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы.

Теоретическая значимость состоит в расширении представлений, касающихся возможностей дальнейшей модернизации процесса профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, в т. ч. путём развития у них soft skills.

Практическая значимость заключается в том, что определены основные направления, по которым может осуществляться формирование «гибких навыков» у будущих социальных педагогов.

Интересующий нас термин встречается на страницах специальной литературы, начиная с первой половины 2010-х гг. Так, в 2013 г. американской компанией Millennial Branding было проведено исследование с целью выявления личностных компетенций сотрудников, оказывающих первоочередное влияние на эффективность их профессиональной деятельности. По результатам исследования к таковым были отнесены следующие: коммуникабельность, связанное с ней умение эффективно исполнять свои профессиональные обязанности в составе коллектива, гибкость и позитивное мышление [6; 8; 10]. Перечисленные личностные компетенции было предложено обозначать термином soft skills.

В этом же десятилетии было установлено, что такие навыки важны для представителей профессий, связанных с осуществлением субъект-субъектных отношений [1; 2; 5; 11]. Следовательно, в ходе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов их выработке должно быть уделено повышенное внимание. Применительно к сфере профессиональной деятельности специалистов данного профиля могут быть выделены десять специфических мягких навыков (табл. 1).

Таблица 1

Soft skills, необходимые к выработке у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки

№ п/п	Наименование	Характеристика
1	Критическое мышление	Предполагает наличие у освоившего соответствующую программу подготовки выпускника вуза обоснованных сомнений в достоверности всей поступающей информации, а значит – его умение эффективно ориентироваться в практически безграничном информационном поле [12; 13]
2	Управление обучаемыми	Представляет собой комплекс умений и навыков, связанных с успешным созданием педагогических условий, необходимых для развития и социального становления ребёнка [8; 9]
3	Когнитивная гибкость	Способность социального педагога к переключению познавательной активности с одного объекта на другой
4	Эмоциональный интеллект	Представляет собой систему знаний, умений и навыков социального педагога, связанных с распознанием эмоций и пониманием намерений детей для более эффективной их интеграции в общество
5	Креативность	Комплекс умений и навыков социального педагога, позволяющих оперативно принимать решения, в т.ч. нестандартные, в различных ситуациях профессиональной или иных видов деятельности
6	Умение вести переговоры	Способность социального педагога к убедительному донесению собственной позиции через посредство вербальных и невербальных техник с учетом специфики и интересов другого субъекта [5; 14]
7	Селф-менеджмент	Наличие у социального педагога развитой системы умений и навыков, позволяющих осуществлять эффективную самоорганизацию и самореализацию [15, с. 50]
8	Суждение и принятие решений	Умение социального педагога формулировать собственное мнение и принимать решения, осознавая их возможные последствия
9	Клиентоориентированность	Способность к эффективному решению проблем других субъектов профессиональной деятельности социального педагога на основе понимания свойственных им ценностей и потребностей
10	Сотрудничество	Наличие умений и навыков, связанных с организацией эффективного взаимодействия

Далее отметим, что процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов отличается многоаспектностью, длительностью и сложностью. Его цели направлены не только на профессиональное, но и на социальное, личностное и когнитивное развитие студентов [9, с. 277–278]. Такие особенности подготовки будущих профессионалов в соответствующей области способствуют актуализации развития у них системы охарактеризованных выше гибких навыков. Особенно это важно сегодня, когда многие процессы, происходящие в обществе, характеризуются непредсказуемой динамикой [1; 2; 8; 10; 16]. Таким образом, наличие у социального педагога сформированной системы soft skills увеличит его шансы на успех в профессиональной и иных видах деятельности, осуществляемой в таких условиях.

В виду вышеизложенного в целях эффективного развития гибких навыков в ходе профессиональной подготовки социальных педагогов в первую очередь необходимо учитывать специфику:

- конкретных форм и видов деятельности, которые будут осуществлять социальные педагоги;
- учреждений, в которых они будут заниматься профессиональной деятельностью [9, с. 278].

Соответственно, определённой эффективностью в плане складывания у обучающихся навыков, которые можно отнести к рассматриваемой категории, будет обладать расширение области их практической готовности к деятельности.

В перспективе подготовка студентов по соответствующему направлению должна включить развитие у них:

- социального самосознания, способствующего, в свою очередь, успешному формированию критического мышления, управления обучаемыми и когнитивной гибкости [3; 12; 13; 16];
- социальной идентичности, благодаря которой с определённой вероятностью получат развитие умение будущих социальных педагогов вести переговоры, клиентоориентированность и сотрудничество [13; 15].

При соблюдении отмеченных выше условий ряд конкретных форм организации образовательной деятельности будущих социальных педагогов получит дополнительные преимущества в плане формирования soft skills.

К таковым относятся, например, курсы по выбору, читающиеся во многих российских вузах, осуществляющих подготовку по соответствующей специальности [3; 4; 8]. Программы, осваиваемые в соответствии с индивидуальными склонностями, интересами обучающихся, затрагивающие различные аспекты их будущей профессиональной и иных видов деятельности, с определённой вероятностью позволят развить у них эмоциональный интеллект, критическое мышление, а равно и креативность.

Развитию навыков селф-менеджмента, сотрудничества с другими участниками образовательного процесса, суждения и принятия решений, а также клиентоориентированности с определённой вероятностью будет способствовать выполнение будущими дизайнерами курсовых работ. Эту возможно в силу уделения студентами внимания более глубокому, чем в случае с другими формами учебной работы, анализу развития явлений и процессов в области их будущей профессиональной деятельности [16, с. 37].

Далее. Развитию у будущих социальных педагогов умения управлять обучающимися, когнитивной гибкости, клиентоориентированности, селф-менеджмента, креативности и критического мышления с определённой долей вероятности будет способствовать подготовка ими выпускных квалификационных и дипломных работ. Уже на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО деятельность студентов, связанная с их написанием, как правило, подразумевает:

- самостоятельное рассмотрение обучающимися различных аспектов их будущей профессиональной деятельности, существенно облегчающее в дальнейшем как включение в них, так и понимание связи с различными аспектами реальной жизни человеческого общества;
- анализ вопросов развития тех или иных личностных характеристик индивидов, с которыми им в дальнейшем придётся взаимодействовать [2; 3; 16].

При соблюдении же охарактеризованных выше педагогических условий выполнение обучающимися ВКР и дипломных работ будет способствовать формированию у них soft skills в большей степени.

Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что в свете ряда характерных для развития российского общества на современном его этапе тенденций, значимым в процессе подготовки будущих социальных педагогов является развитие у них системы «гибких навыков» (англ.: soft skills).

В процессе вузовской подготовки у будущих социальных педагогов необходимо развивать следующие soft skills: критическое мышление, управление обучаемыми, когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект, креативность, умение вести переговоры, селф-менеджмент, суждение и принятие решений, клиентоориентированность и сотрудничество.

Процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов отличается многоаспектностью, длительностью и сложностью, что существенно актуализирует вопросы, связанные с развитием у них системы гибких навыков.

Сказанное представляет особенную ценность для современной России, в которой многие социокультурные процессы характеризуются непредсказуемой динамикой.

В целях эффективного развития гибких навыков в ходе профессиональной подготовки социальных педагогов в первую очередь необходимо учитывать специфику, во-первых, конкретные формы и виды деятельности, которые будут осуществлять социальные педагоги, а во-вторых, – учреждения, в которых они будут заниматься профессиональной деятельностью.

При этом профессиональная подготовка будущих социальных педагогов должна включить развитие у них социального самосознания, способствующего, в свою очередь, успешному формированию критического мышления, управления обучаемыми и когнитивной гибкости, социальной идентичности, благодаря которой с определённой вероятностью получат развитие умение будущих социальных педагогов вести переговоры, клиентоориентированность и сотрудничество.

При соблюдении этих условий некоторые конкретные формы организации образовательной деятельности будущих социальных педагогов получит дополнительные преимущества в плане формирования soft skills.

К ним относятся в первую очередь курсы по выбору, а также выполнение студентами курсовых, выпускных квалификационных и дипломных работ.

Библиографический список

1. Степанова Л.Н. Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21; № 8: 65 – 89.
2. Авдеев В.В. *Работа с командой: психологические возможности:* практикум для самостоятельной работы над оптимизацией совместной деятельности. Москва: ИНФРА-М, 2018.
3. Шабанов Н.К., Шабанова О.П., Шабанова М.Н. Актуальные проблемы магистерской подготовки художника-педагога. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2012; Т. 18; № 3: 127 – 129.
4. Мардахев Л.В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2021; № 2: 140 – 147.
5. Алиева А.Р. Современные подходы в преподавании предмета «изобразительное искусство» в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 276 – 278.
6. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернет-технологий (опыт Московского Международного университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 266 – 268.
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.
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. Гукасова Г.С. Особенности подготовки социального педагога в системе современного образования. *Молодой ученый*. 2012; № 9(44): 277 – 279.
10. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
11. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования. *Профессиональное образование*. 2017; № 6: 5 – 9.
12. Фомина С.В. Использование интернет-ресурсов для оптимизации обучения иностранному языку. *Вестник МИТУ-МАСИ*. 2020; № 2: 82 – 84.
13. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества. *Самоуправление*. 2019; № 2 (115): 288 – 290.
14. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза. *Вопросы психологии*. 2014; № 2: 2 – 6.
15. Богомаз С.А., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Подойницина М.А. Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи. *Вопросы психологии*. 2018; № 1: 49 – 58.
16. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности:* учебник для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и аспирантов. Москва: Директ-Медиа, 2019.

References

1. Stepanova L.N. Zeer `E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21; № 8: 65 – 89.
2. Avdeev V.V. *Rabota s komandoj: psihologicheskie vozmozhnosti:* praktikum dlya samostoyatel'noj raboty nad optimizaciej sovmestnoj deyatel'nosti. Moskva: INFRA-M, 2018.
3. Shabanov N.K., Shabanova O.P., Shabanova M.N. Aktual'nye problemy magisterskoj podgotovki hudozhnika-pedagoga. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2012; T. 18; № 3: 127 – 129.
4. Mardahev L.V. Professional'noe vospitanie v podgotovke social'nyh pedagogov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2021; № 2: 140 – 147.
5. Alieva A.R. Sovremennye podhody v prepodavanii predmeta «izobrazitel'noe iskusstvo» v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 276 – 278.
6. Ajsuvakova T.P., Borisevich M.M., Lebedeva O.P., Sorokopud Yu.V. Formirovanie sposobnosti k samoobrazovaniyu u studentov gumanitarnyh special'nostej na osnove mobil'nyh i internet-tehnologij (opyt Moskovskogo Mezhdunarodnogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 266 – 268.
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.
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. Gukasova G.S. Osobennosti podgotovki social'nogo pedagoga v sisteme sovremennogo obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 9(44): 277 – 279.
10. Davidova V. Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'. Available at: http://theor-yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
11. Zeer `E.F. Psihologo-pedagogicheskaya platforma formirovaniya transprofessionalizma pedagoga professional'nogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie*. 2017; № 6: 5 – 9.
12. Fomina S.V. Ispol'zovanie internet-resursov dlya optimizacii obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MITU-MASI*. 2020; № 2: 82 – 84.
13. Voskovskaya A.S. Osobennosti obucheniya studentov novogo pokoleniya v usloviyah cifrovogo obschestva. *Samoupravlenie*. 2019; № 2 (115): 288 – 290.
14. Zaharova L.N. Lichnostnye osobennosti, stili povedeniya i tipy professional'noj samoidentifikacii u studentov pedvuza. *Voprosy psihologii*. 2014; № 2: 2 – 6.
15. Bogomaz S.A., Klochko V.E., Krasnoryadceva O.M., Podojnicina M.A. Strategii samoosuschestvleniya u studencheskoj molodezhi. *Voprosy psihologii*. 2018; № 1: 49 – 58.
16. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: pedagogika stanovleniya i razvitiya lichnosti:* uchebnik dlya studentov srednih i vysshih uchebnyh zavedenij, magistrantov i aspirantov. Moskva: Direkt-Media, 2019.

Статья поступила в редакцию 23.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-211-213

Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY AS A MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART. Forming the Russian identity is considered as one of the significant mechanisms contributing to the implementation of the Federal State Educational Standard at various Russian education system levels. Some attention is also paid to the peculiarities of the situation that has developed at the present stage of development of society and, in particular, the educational system. On this basis, the studying the relevant process as a powerful factor in the implementation of legislation in the education field necessity is proved. Further, the role and place of the civic identity development in the Russian education system according to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" are investigated. Then the influence of this process on the implementation of Federal State educational standards at various education levels is studied. The specific possibilities of forming the civic identity of students in the sense of implementing the provisions of the Federal Law and Standards are demonstrated.

Key words: **formation of Russian identity, Federal state educational standards, preschool education, primary education, basic general education, secondary (full) general education, higher education.**

З.Ш. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Процесс формирования российской идентичности рассматривается в качестве одного из значимых механизмов, способствующих реализации ФГОС на различных ступенях российской системы образования. Определённое внимание также уделяется особенностям ситуации, сложившейся на современном этапе развития общества и, в частности, образовательной системы. На этом основании доказывается необходимость изучения соответствующего процесса как мощного фактора реализации законодательства в области образования. Далее исследуются роль и место развития гражданской идентичности в отечественной системе образования согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; изучается влияние этого процесса на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов различных ступеней образования. Демонстрируются конкретные возможности формирования гражданской идентичности учащихся в смысле реализации положений ФЗ и стандартов.

Ключевые слова: **формирование российской идентичности, Федеральные государственные образовательные стандарты, дошкольное образование, начальное образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование, высшее образование.**

Работа выполнена по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году в рамках научной темы «Этнокультурное просвещение как инструмент формирования российской идентичности»

Актуальность избранной темы связана с необходимостью внесения определённых корректив в процесс формирования российской идентичности средствами отечественной системы образования. В свою очередь, такая необходимость связана с изменениями в реалиях общественной жизни как в России, так и за рубежом. Становление постиндустриального общества требует не столько вооружения его членов суммой готовых знаний, сколько развития у них практических умений и навыков, которые с большой вероятностью позволят им эффективно осуществлять профессиональную и иные виды деятельности в поликультурной среде [1; 2; 3]. В этой связи не должен вызывать удивления выявляемый по результатам анализа практики формирования гражданской идентичности личности за рубежом факт возрастания внимания, уделяемого педагогами-исследователями и практиками многих стран развитию у учащихся соответствующих навыков и умений [4; 5; 6].

Таким образом, современная система образования должна сосредоточиться на подготовке личностей, способных не только к выживанию в социуме, но и к воспроизводству институтов постиндустриального общества [7; 8; 9].

В пространстве системы образования, существующей в современной России, гражданская идентичность обучающихся развивается в соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» [10], а равно и Федеральными государственными образовательными стандартами [11–19].

Соответственно, для дальнейшего совершенствования отечественной системы образования, в частности для оптимизации процесса развития гражданской идентичности у обучающихся, необходимо выявить роль последнего как механизма реализации ФГОС.

Цель настоящей статьи – рассмотреть процесс формирования российской идентичности как один из значимых механизмов реализации ФГОС.

Задачи статьи**:**

- рассмотреть роль и место формирования гражданской идентичности в отечественной системе образования согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- изучить влияние данного процесса на реализацию ФГОС на различных ступенях отечественной системы образования.

Методы исследования: анализ специальной литературы, затрагивающей основную проблематику статьи, а также соответствующих нормативно-правовых актов.

Научная новизна статьи состоит в выявлении роли и места процесса формирования российской идентичности как механизма реализации ФГОС.

Теоретическая значимость заключается в том, что прослежены пути воздействия данного процесса на успешность реализации образовательных стандартов.

Практическая значимость – в определении конкретных возможностей реализации ФГОС путём развития российской идентичности обучающихся.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из ведущих принципов государственной политики и правового регулирования отношений в образовательной сфере называет гуманистический характер образования [10]. Последим, в свою очередь, обусловливаются:

- воспитание у лиц, обучающихся на различных ступенях отечественной образовательной системы, чувств взаимоуважения, гражданственности и патриотизма;
- формирование у учащихся правовой культуры;
- приоритет свободного развития личности [10].

Таким образом, развитие гражданской идентичности обучающихся будет способствовать реализации ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в той его части, что касается реализации такого важного принципа, как гуманистический характер образования. Формирование у учащихся гражданской и этнонациональной идентичности в пространстве образовательных организаций с большой вероятностью будет способствовать осознанному проявлению ими чувств взаимоуважения, гражданственности и патриотизма. Ещё одним значимым в плане реализации соответствующего законодательного акта результатом интересующего нас процесса станет стремление представителей молодого поколения к повышению собственной правовой культуры [17; 18].

Теперь следует рассмотреть роль развития у обучающихся российской идентичности при реализации ФГОС на различных ступенях российской образовательной системы.

Так, в ФГОС дошкольного образования уделяется внимание необходимости формирования у воспитанников первичных представлений о:

- социокультурных ценностях многонационального российского народа;
- самих себе;
- других людях;
- малой родине;
- России;
- о Земле как общем доме человечества [11].

Как видим, на данной ступени образовательного процесса повышенное внимание к развитию гражданской идентичности детей в пространстве организаций дошкольного образования будет способствовать оптимизации развития у воспитанников представлений о большой и малой родине, культуре страны и этноса, к которому они относятся. Косвенно интенсификация интересующего нас процесса на данном этапе также будет способствовать формированию представлений воспитанников, касающихся человечества в целом и среды его обитания [1; 5; 6; 9; 19].

На ступени начального общего образования ФГОС предусмотрено развитие у учащихся системы знаний, умений и навыков, касающихся:

- институтов гражданского общества;
- уважения к многонациональному и поликонфессиональному российскому народу;
- идентификации себя как граждан Российской Федерации [12].

Развитие гражданской идентичности у учащихся 1–4 классов с высокой вероятностью будет способствовать формированию у них представлений, касающихся вышеперечисленных аспектов. Кроме того, достаточный для данного этапа уровень её сформированности позволит им применять полученные знания, умения и навыки в различных аспектах повседневной жизни [2; 8; 9].

В соответствии со стандартом основного общего образования в пространстве школы должна быть создана социальная ситуация, способствующая эффективному духовно-нравственному развитию обучающихся, их социальной самоидентификации посредством личностно значимой деятельности [13]. Соответственно, деятельность, связанная с формированием у них российской идентичности, позволит более эффективно вовлекать учащихся в формы работы, связанные с применением сформированных духовно-нравственных установок на практике [7; 17].

На ступени среднего (полного) общего образования стандарт предусматривает обеспечение воспитания и социализации обучающихся с целью их самоидентификации посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления [14]. Таким образом, и в данном случае развитие у учеников российской идентичности будет способствовать реализации соответствующего стандарта. Во-первых, развитие связанных с ней компетенций позволит оптимизировать процесс самоидентификации старшеклассников [19, с. 249–250]. Во-вторых, как и в случае с предыдущей ступенью, повысится эффективность форм работы, связанных с применением ими духовно-нравственных установок в повседневной жизни [3; 4; 9; 18].

Формирование российской идентичности занимает немаловажное место также на уровне высшего образования. При этом его значение не зависит от направления подготовки [15; 16]. Так, стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) предусматривает наличие у выпускников следующих компетенций:

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;
- наличие развитой способности к пониманию значения культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества [15].

Правильно организованный процесс формирования российской идентичности студентов с большой вероятностью позволит оптимизировать процесс развития у них этих компетенций [17; 19].

Таким образом, мы можем утверждать, что в ряду основных приоритетов современной системы образования стоит подготовка членов постиндустриального общества будущего, способных не только к выживанию в нём, но также и к воспроизводству соответствующих социальных институтов.

Важным шагом на пути к его реализации является расширение мероприятий по формированию российской идентичности учащихся, осваивающих программы всех ступеней образования.

В современной России гражданская идентичность обучающихся развивается в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а равно и Федеральными государственными образовательными стандартами различных уровней.

Правильно организованная педагогическая деятельность по развитию гражданской идентичности учащихся с большой вероятностью будет способствовать реализации положений вышеперечисленных документов.

Библиографический список

1. Кукубаева А.Х., Ерниязова Д.Т. Самоактуализация личности в поликультурной образовательной среде. *Достижения науки и образования.* 2022; № 1 (81): 44 – 47.
2. Хомякова Э.В. Сущностные черты поликультурной образовательной среды. *Челябинский гуманитарий.* 2018; № 4 (45): 7 – 10.
3. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Реализация поликультурного компонента в планировании содержания урочной и внеурочной деятельности обучающихся. *Поволжский педагогический Вестник.* 2019; № 1 (22): 81 – 86.
4. Hess F.M. *Common sense school reform.* N.Y.: Palgrave Macmillan, 2004.
5. Ford D.Y. Why Education Must Be Multicultural? *Gifted Child Today.* 2014; Iss. 1: 59 – 62.
6. Baty Ph. Free thinking States' firm grip on Europe academy. *Times Higher Education.* 2009; Iss. 1925: 18 – 19.
7. Пастухова Л.С. Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи. *Ценности и смыслы.* 2018; № 4 (56): 34 – 53.
8. Кузнецова Л.А. Педагогические условия для сохранения исторической памяти как фактор формирования гражданской и военной идентичностей кадет. *Universum: психология и образование.* 2019; № 12 (66): 18 – 20.
9. Новашина М.С. Концепция воспитания чувства патриотизма у студентов США. *Культура: теория и практика.* 2017; № 4 (19): 9 – 20.
10. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
12. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
13. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
14. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
15. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
16. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
17. Протанская Е.С. Этнокультурное просвещение детей в формировании ценностей современной России. *Вестник СПбГУКИ.* 2017; № 4 (33): 24 – 31.
18. Осипова С.И., Богданова А.И. Сохранение культурной идентичности в условиях глобализационных процессов. *Педагогический журнал.* 2018; № 1А: 285 – 294.
19. Буранок С.О., Левин Я.А. Педагогические условия формирования гражданской идентичности. *Самарский научный вестник.* 2021; № 4: 247 – 251.

References

1. Kukubaeva A.H., Erniyazova D.T. Samoaktualizaciya lichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya.* 2022; № 1 (81): 44 – 47.
2. Homyakova `E.V. Suschnostnye cherty polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy. *Chelyabinskij gumanitarij.* 2018; № 4 (45): 7 – 10.
3. Zajceva E.A., Nuzhdin A.V. Realizaciya polikul'turnogo komponenta v planirovanii soderzhaniya urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Povolzhskij pedagogicheskij Vestnik.* 2019; № 1 (22): 81 – 86.
4. Hess F.M. *Common sense school reform.* N.Y.: Palgrave Macmillan, 2004.
5. Ford D.Y. Why Education Must Be Multicultural? *Gifted Child Today.* 2014; Iss. 1: 59 – 62.
6. Baty Ph. Free thinking States' firm grip on Europe academy. *Times Higher Education.* 2009; Iss. 1925: 18 – 19.
7. Pastuhova L.S. Pedagogicheskie praktiki formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi. *Cennosti i smysly.* 2018; № 4 (56): 34 – 53.
8. Kuznecova L.A. Pedagogicheskie usloviya dlya sohraneniya istoricheskoj pamyati kak faktor formirovaniya grazhdanskoj i voennoj identichnostej kadet. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2019; № 12 (66): 18 – 20.
9. Novashina M.S. Koncepciya vospitaniya chuvstva patriotizma u studentov SShA. *Kul'tura: teoriya i praktika.* 2017; № 4 (19): 9 – 20.
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
12. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
13. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
14. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/

15. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
16. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. № 126. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
17. Protanskaya E.S. `Etnokul'turnoe prosveschenie detej v formirovanii cennostej sovremennoj Rossii. *Vestnik SPbGUKI.* 2017; № 4 (33): 24 – 31.
18. Osipova S.I., Bogdanova A.I. Sohranenie kul'turnoj identichnosti v usloviyah globalizacionnyh processov. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 1A: 285 – 294.
19. Buranok S.O., Levin Ya.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskoj identichnosti. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2021; № 4: 247 – 251.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 373 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-213-215

***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (St. Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*
***Tsygankova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Economics), teacher, Department of Humanities and Social Sciences, Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: volsk20@mail.ru*

FORMATION OF THE VALUE ATTITUDE OF ADOLESCENTS TO MILITARY DUTY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article examines the concept of "value attitude" by analyzing the historical aspect of its formation and studying the interpretation of this phenomenon in various branches of scientific knowledge due to its interdisciplinary nature. The authors argue for the need to study the process of forming a value attitude among adolescents to military duty as a pedagogical problem. The article defines the process under consideration, indicates factors affecting it, reveals substantive characteristics of the process. The researchers propose the main directions in the process of forming the value-based attitude among adolescents to military duty on the example of the participation of young people in military-patriotic movements and their passage of appropriate training on the basis of specialized classes in general education institutions.

Key words: **value attitude, military duty, value attitude of adolescents to military duty.**

***И.С. Петронюк,** канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*
***Ю.С. Цыганкова,** канд. эконом. наук, преп., Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, E-mail: volsk20@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрено понятие «ценностное отношение» посредством анализа исторического аспекта его становления и изучения трактовки данного феномена в различных отраслях научных знаний ввиду его междисциплинарного характера. Авторами приводится аргументация необходимости исследования процесса формирования у подростков ценностного отношения к воинскому долгу как педагогической проблемы. В статье дается определение рассматриваемого процесса, указываются факторы, воздействующие на него, раскрывается содержательная характеристика. Авторами предложены основные направления формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу на примере участия молодежи в военно-патриотических движениях и прохождении ими соответствующей подготовки на базе специализированных классов в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: **ценностное отношение, воинский долг, ценностное отношение у подростков к воинскому долгу.**

Неиссякаемый поток налагаемых санкций, расцвет международного терроризма, растущая напряженность в мире, в основе которой лежит враждебность по отношению к России, в том числе в связи с проведением силовыми структурами нашей страны специальной военной операции на территории Украины, обусловили потребность в подготовке и воспитании нового поколения защитников Отечества с присущим им чувством гордости за свою принадлежность к своей Родине и российской армии. В этих условиях особое значение приобретает состояние нравственного здоровья российской молодежи, моральная ответственность, осознанное отношение будущих воинов к исполнению своей гражданской обязанности по защите Отечества. Все это актуализирует задачу по формированию у молодого поколения нашей страны ценностного отношения к воинскому долгу.

Цель статьи – выявить значимость формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу, дать определение данному процессу, выявить его содержательную основу.

Основные задачи статьи – рассмотреть сущность и содержание «ценностного отношения» в различных областях знаний, соотнести его с понятием «воинский долг».

Научная новизна заключается в определении процесса формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу как педагогической проблемы.

Теоретическая значимость статьи: систематизирован материал по вопросу формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу.

Методы исследования: анализ, обобщение и сравнение материала относительно исследования феномена «ценностное отношение» в различных областях знаний.

На сегодняшний день правомерно говорить, что одной из проблем современного общества является воспитание личности, способной не только приспосабливаться к трансформации социально-экономических условий, но и быть патриотом, осознано положить свою жизнь служению Родине, защите своего Отечества. Изменения, происходящие в последнее время в сфере общественной морали, приводят к необходимости решения такой грандиозной задачи, как создание обновленной России на базе имеющихся глубинных национальных интересов, зависящих от жизнеспособности духовно-нравственной и государственно-политической компоненты нации.

Однако в последние годы российская молодежь явилась свидетелем большого числа аморальных проявлений, антигуманных действий отдельных индивидуумов, группы лиц и даже целых государств и их объединений, осуществляющих свои злодеяния ради наживы. С экранов и мониторов не переставая транслируются сцены насилия и жестокости. Такая беспокойная тревожная обстановка не способствует убедительному доведению до молодежи ценности нравственных истин, моральных заповедей, заложенных в культурном, религиозном и историческом наследии нации. Оздоровление нашего «нездорового» общества зависит от того, насколько внимательно мы относимся к истинным ценностям: традициям, языку, героическому прошлому наших предшественников и подвигам современных российских воинов, которые с достоинством и глубоким уважением относятся к воинскому долгу.

Таким образом, в рамках реализации задачи по постепенной психологической подготовке молодого человека к службе в армии актуализируется в первую очередь проблема формирования у него ценностного отношения к воинскому долгу.

Вопросам воспитания патриотов – защитников Родины уделяется много внимания в рамках исследований, посвященных подготовке офицерских кадров в высших военных учреждениях. Известно, что повышенная сензитивность к выработке таких важнейших качеств, присущих истинному патриоту, как преданность воинскому долгу, верность своим убеждениям, любовь к Родине, проявляется в подростковом возрасте и в период ранней юности. Именно на этом жизненном этапе формируется базис личности, закладываются фундаментальные социальные установки и мировоззренческие основы, вырабатываются познавательные способности, развивается эмоционально-волевая сфера, формируются многообразные отношения с внешним миром.

В ходе анализа научных изысканий отечественных ученых психолого-педагогического профиля конца предыдущего столетия было выявлено, что будущее развития системы воспитания базируется на основе наиболее значимых ценностей. Данное высказывание имеет место быть благодаря научным достижениям исследователей в области аксиологии (С.Ф. Анисимов, М.С. Каган и др.). В свою очередь, развитие аксиологии предопределило рост изысканий в области педагогической аксиологии, в частности речь идет об исследованиях, посвященных изучению ценностных ориентаций обучаемых и преподавателей, анализу наиболее

актуальных направлений в воспитательной деятельности. Педагогическая аксиология развивается с опорой на традиции отечественной педагогики, в основе которой лежат труды П.П. Блонского, С.И. Гессена и др.

На сегодняшний день не существует единообразия в отношении определения ценностного отношения с точки зрения его рассмотрения в различных областях знаний: в философии ценностные отношения представлены как вид духовной деятельности в рамках системы объектно-субъективных отношений (М.С. Каган [1]); социология трактует ценностное отношение как смысловое преломление социального опыта индивидуума, составляющее основу системы личностных смыслов, приобретающих особую важность для индивидуума в ходе его жизнедеятельности (В.П. Тугаринов [2]); психология под ценностными отношениями понимает отношение значимости объекта на базе потребностей и интересов субъекта (С.Л. Рубинштейн [3]); в педагогике ценностное отношение определяется как целостное образование индивидуума, опосредованное личностным опытом, который сформировался в ходе деятельности и общения, характеризующего выбор личности между ориентациями на ближайшие цели и далекую перспективу с учетом усвоенных ценностей общественного сознания и представляющего собой основу ценностного поведения (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова) [4; 5].

Психолого-педагогический словарь ценностное отношение трактует как субъективное отображение объективной действительности, где под объектом понимается наиболее значимые для личности предметы и явления. При этом формирование ценностных отношений особо актуально в подростковом возрасте, так как именно на данном этапе происходит переход от детского состояния к взрослой зрелости. По мнению О.П. Солодиловой [6], именно в подростковом периоде начинается интенсивное рефлексирование. Происходит перестановка акцентов: сверстники, школа, семья начинают приобретать новое смысловое наполнение; шкала ценностей трансформируется. Возможность сделать выбор, по мнению М.С. Яницкого [7], предопределена наличием способности к суждениям морального толка, которая проявляется в зависимости от уровня общего интеллектуального развития. Степень развития интеллекта является необходимым условием формирования категориальной сетки значений (системы понятий, категорий, значений, личностных смыслов), выполняющих роль средства для осуществления акта оценки, в ходе которого конкретное явление приобретает благодаря установленной совокупности критериев, целей, требований определенную ценность. В результате такой оценки индивидуум делает вывод о степени соответствия оцениваемой категории признаваемым критериям. Данные умозаключения дают понять, что основная работа педагогов по формированию ценностных отношений должна осуществляться в рамках подростковых групп.

Верность воинскому долгу представляет собой один из сильнейших моральных движителей, в основе которого – любовь к Родине и чувство патриотизма (особое отношение к Отечеству). Верность воинскому долгу – линия поведения, избранная в соответствии с ценностным отношением к нему. Быть верным воинскому долгу – значит демонстрировать преданность, отстаивать интересы Родины в любых жизненных обстоятельствах.

В.Н. Мясищев [8], рассуждая о природе отношений, выделяет три его содержательных компонента: когнитивный, эмоциональный и конативный. Исходя из этого, сообразно говорить о том, что структура ценностного отношения к воинскому долгу включает в себя три уровня:

– эмотивный (относительно устойчивые чувства, проявляющиеся в эмоциональной оценке воинского долга);

– познавательный (ценностные представления, включающие совокупность взглядов на воинский долг и оценку места самого себя через призму отношения к воинскому долгу);

– поведенческий (демонстрация преданности воинскому долгу).

В качестве основных психологических механизмов формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу целесообразно избрать механизмы идентификации, эмпатии субъектификации и рефлексии.

Значимую роль в процессе формирования ценностного отношения подростка оказывает его участие в молодежной субкультуре или различного рода общественных движениях. На основании этого сообразно в качестве одного из основных путей формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу выделить участие молодых людей во всероссийском детско-юношеском военно-патриотическом движении «Юнармия», а также прохождение соответствующей подготовки в специализированных кадетских классах или классах Росгвардии [9; 10; 11]. Целью создания таких классов является патриотическое воспитание молодежи. Ценностное отношение к воинскому долгу формируется у учащихся таких классов в ходе:

– учебных занятий (с углубленным изучением истории военного дела);

– спортивно-массовой работы (в рамках которой учащиеся совершенствуют уровень своей физической подготовки; участвуют в соревнованиях различного уровня совместно с представителями различных военных ведомств);

– воспитательной работы (участие в конференциях, конкурсах, викторинах, олимпиадах, посвященных дням воинской славы и памятным датам России; проведение встреч с ветеранами боевых действий различных ведомств и действующими военнослужащими; участие в парадах; посещение военных учреждений различного профиля; осуществление ухода за местами боевой славы, монументами, мемориалами; оказание помощи ветеранам, инвалидам, вдовам, детям погибших военнослужащих; проведение классных часов, посвященных восхвалению подвигов героев; подготовка стенной печати и наглядной агитации и т. п.);

– занятий по начальной военной подготовке (обучение строевой подготовке; совершенствование умения стрелять; обучение основам военного дела; участие в соревнованиях военного профиля (строевой песни; боевой выучки; военного ориентирования и т. п.)).

Формирование ценностного отношения у подростков к воинскому долгу необходимо реализовывать по следующим направлениям:

– приобщение подрастающей молодежи к системе ценностей своего народа;

– воспитание уважительного отношения к закону, нормам коллективной жизни;

– развитие социальной ответственности, заключающейся в проявлении заботы о благосостоянии своего Отечества и укреплении защищенности рубежей Родины;

– воспитание положительного отношения к трудовой деятельности, развитие потребности в общественно полезном труде во имя блага государства;

– привитие потребности в ведении нравственно-здорового образа жизни;

– развитие волевых качеств, мотивации к учебе и служению Родине;

– развитие способностей к саморазвитию и самовоспитанию.

В рамках такой учебной и внеурочной деятельности подрастающее поколение будущих защитников Отечества не только изучает основы учебной программы и азы военного дела, но и знакомится с традициями Вооруженных Сил Российской Федерации (благодаря чему у них формируется чувство гордости за принадлежность к российской армии), то есть происходит целенаправленная подготовка учащихся к выполнению воинского долга по защите своей страны.

Полагаем, что дальнейший научный поиск в рамках исследуемой проблемы приведет к совершенствованию процесса формирования ценностного отношения у подростков к воинскому долгу. Ведь от успешности реализации данной деятельности напрямую зависит будущее нашей страны.

В науке отсутствует единое понимание ценностного отношения. Более того, на сегодняшний день большинство научных изысканий, посвященных изучению формирования ценностного отношения к воинскому долгу, проводилось представителями высшей военной школы в отношении учащихся военных вузов, тогда как рассмотрению данного процесса в подростковом возрасте не уделяется должного внимания. Анализ исследуемого вопроса как педагогической проблемы позволил сделать вывод: формирование у подростков ценностного отношения к воинскому долгу подразумевает процесс, в рамках которого в соответствии с намеченными обществом целями и с учетом индивидуальных потребностей подростков им оказывается содействие в выработке субъективной позиции, отражающей взаимосвязь индивидуальных представлений о воинском долге как системе ценностей военнослужащих с войсковой действительностью.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Философская теория ценности.* Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
2. Тугаринов В.П. *О ценностях жизни и культуры.* Ленинград: Издательство ЛГУ, 1960.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии.* Москва: Педагогика, 1973.
4. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию:* учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва, 2003.
5. Сластенин В.А., Каширин В.П. *Психология и педагогика:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2003.
6. Солодилова О.П. *Шпаргалка по возрастной психологии.* Москва: Велби, 2005.
7. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система.* Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
8. Мясищев В.Н. *Психология отношений.* Москва, 1995.
9. Саенко Л.А. Ценностное отношение учащихся старших классов общеобразовательного учреждения к военной службе: социально-педагогический анализ. *Kant.* 2021; № 2 (39): 398 – 403.
10. Саенко Л.А. Педагогическая система патриотического воспитания учащихся. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021; № 2 (83): 169 – 173.
11. Саенко Л.А. Проблемы формирования ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.

References

1. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti.* Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1997.
2. Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury.* Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1960.
3. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii.* Moskva: Pedagogika, 1973.
4. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003.
5. Slastenin V.A., Kashirin V.P. *Psihologiya i pedagogika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003.
6. Solodilova O.P. *Shpargalka po vozrastnoj psihologii.* Moskva: Velbi, 2005.
7. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema.* Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000.
8. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij.* Moskva, 1995.
9. Saenko L.A. Cennostnoe otnoshenie uchaschihsya starshih klassov obscheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya k voennoj sluzhbe: social'no-pedagogicheskij analiz. *Kant.* 2021; № 2 (39): 398 – 403.
10. Saenko L.A. Pedagogicheskaya sistema patrioticheskogo vospitaniya uchaschihsya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 2 (83): 169 – 173.
11. Saenko L.A. Problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.

Статья поступила в редакцию 20.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-215-217

Ragimova L.K. gizi, *teacher, Department of Computer Science, Ganja State University (Ganja, Republic of Azerbaijan), E-mail: ptiyib@mail.ru*

CONTINUOUS IMPROVEMENT OF ICT COMPETENCIES OF TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. The increasing role of ICT in education has led to a rethinking of the important role of teachers in schools. There is a need for their further development in order to achieve a more effective education in developing the skills of students. The use of ICT in education has prompted stakeholders such as UNESCO, Intel, Microsoft to think about the skills needed for teachers to provide effective teaching and learning in the classroom. They have developed ICT competency frameworks for teachers. The structure of the competency system includes inclusive principles of non-discrimination and equality, integrated into the latest technological advances: mobile technologies, open educational resources, artificial intelligence, etc. The author concludes that the integration of ICT into the learning environment requires the right balance of pedagogy and technology in the educational process. Consequently, teacher training is a process that must occur throughout a teacher's career, in the process commonly known as "lifelong learning."

Key words: **education, student, teacher, ICT, ICT competencies.**

Л.К. кызы Рагимова*, преп., Гянджинский государственный университет Азербайджанской Республики, г. Гянджи, E-mail: ptiyib@mail.ru*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПОВЫШЕНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение роли ИКТ в образовательной сфере привело к переосмыслению важной роли учителей в школах. Возникла необходимость дальнейшего их развития для достижения более эффективного образования в развитии навыков учеников. Использование ИКТ в образовании побудило такие заинтересованные стороны, как ЮНЕСКО, Intel, Microsoft, задуматься о навыках, необходимых учителям для обеспечения эффективного преподавания и обучения в классе. Они разработали системы компетенций в области ИКТ для учителей. Структура системы компетенций включает в себя инклюзивные принципы недискриминации и равенства, интегрированные в последние технологические достижения: мобильные технологии, открытые образовательные ресурсы, искусственный интеллект и др. Автор делает вывод о том, что интеграция ИКТ в учебную среду требует правильного баланса педагогики и технологий в учебном процессе. Следовательно, подготовка учителей – это процесс, широко известный как «обучение на протяжении всей жизни», который должен происходить на протяжении всей карьеры учителя.

Ключевые слова: **образование, ученик, педагог, ИКТ, ИКТ-компетенции.**

Эффективная интеграция ИКТ в систему образования позволяет трансформировать образовательные технологии и создать новые образовательные возможности для обучающихся. В этом плане важно, чтобы учителя владели важными компетенциями для применения ИКТ в образовательной практике, обеспечивая высокое качество обучения.

Применение ИКТ необходимо для развития у учащихся необходимых навыков для жизни в информационном обществе: критическое мышление, инновационное мышление, умение решать сложные задачи, способность работать в команде, социальные и эмоциональные навыки [1–4].

Актуальность статьи заключается в том, что эффективная интеграция ИКТ в систему образования зависит от уровня ИКТ-компетенции педагогов. Статья посвящена анализу проблем ИКТ-компетенции педагогов.

Цель статьи: анализировать структуру ИКТ-компетенции учителей, исследовать ее влияние на повышение качества образования.

Основная задача статьи: выявить важные элементы в структуре ИКТ-компетенции учителей.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с технологами и методистами в области информатизации образования и студентами, анкетирование педагогов и обучаемых).

Научная новизна статьи определяется выявлением важных элементов ИКТ-компетенции педагогов и их влияния на профессиональную работу педагога.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний и их систематизации о ИКТ-компетенции педагогов.

Практическая значимость представлена рекомендациями, адресованными педагогам для повышения знаний о ИКТ-компетенции.

Когда речь идет об эффективности инвестиций в ИКТ, качественная подготовка будущих учителей, их непрерывное профессиональное развитие и повышение квалификации имеют очень большое значение. Обучение и постоянная поддержка должны способствовать развитию у учителей необходимых компетенций в области ИКТ, которые они смогут применить, чтобы помочь учащимся сформировать соответствующие навыки, включая цифровые компетенции для работы и жизни.

Для организации обучения преподавателей по использованию ИКТ как во время их профессиональной подготовки, так и в процессе работы, ЮНЕСКО разработала «Структуру ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» [1].

Современное общество в большой степени зависит от информации, знаний и технологий. Они повсеместно получают широкое распространение. Сегодня на передний план выходят такие вопросы, как:

1) подготовка специалистов, владеющих основами использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способных к творческой деятельности, к решению проблем на пути создания новых знаний;

2) формирование личностей, имеющих способности к усвоению необходимой информации, оперированию ими для принятия эффективных решений, управления своей жизнью и реализации собственного потенциала;

3) содействие активному участию людей в жизни страны и общества;

4) развитие взаимопонимания и стремления к мирному разрешению проблем.

Достижение указанных социально-экономических целей является ключевой задачей образовательных систем многих стран. Учителя должны быть подготовлены к решению этих непростых вопросов, способствовать достижению указанных целей подрастающими поколениями.

Повышение роли ИКТ в образовательной сфере привело к переосмыслению роли учителей в школах. Возникла необходимость дальнейшего их развития для достижения более эффективного результата в развитии навыков учеников. Использование ИКТ в образовании побудило таких заинтересованных сторон, как ЮНЕСКО, Intel, Microsoft, задуматься о навыках, необходимых учителям для обеспечения эффективного преподавания и обучения в классе. Они разра-

ботали системы компетенций в области ИКТ для учителей. Структура системы компетенций включает в себя инклюзивные принципы недискриминации и равенства, интегрированные в последние технологические достижения: мобильные технологии, открытые образовательные ресурсы, искусственный интеллект и т. д.

В существующей системе ИКТ-компетенции представлены технологии, широко используемые в школьной среде. Программы компетенций в области ИКТ для учителей являются инструментом, предназначенным главным образом для подготовки учителей по вопросам использования ИКТ в школах. Он адресован учителям, экспертам в области образования, организаторам курсов подготовки учителей и т. д. Для повышения эффективности внедрения ИКТ необходимо добиться улучшения подготовки учителей и их непрерывного профессионального развития.

В систему ИКТ-компетенции включены в общей сложности 18 компетенций, структурированных по шести направлениям:

1. Понимание роли ИКТ в образовательной политике. Понимание роли ИКТ в соответствии с национальной политикой в области образования. Учителя должны работать над достижением этих целей.

2. Учебная программа и оценка. Этот подход предполагает рассмотрение использования цифровых инструментов и определение конкретных целей в учебной программе, а также связанных с ними показателей и предложений по оценке учебных достижений.

3. Обучение. Учителям рекомендуется использовать ИКТ для совершенствования методов преподавания и обучения. Соответственно, они приобретают навыки и на заключительном этапе реализуют альтернативные стратегии обучения, ориентированные на учеников и основанные на совместное решение проблем.

4. Применение цифровых навыков. Это включает в себя интеграцию технологий в цели и задачи деятельности учителей, связанные сотрудничеством с другими учителями, планированием сотрудничества. Наиболее важными приложениями на этом уровне являются электронная почта, социальные сети и программы обработки текстов и презентаций.

5. Организация и администрирование. Этот аспект включает в себя управление цифровыми инструментами в школе, организацию классных комнат и всей учебной среды. Основная цель – создать виртуальную среду для содействия обучению вне класса.

6. Профессиональное обучение преподавателей. Развивать цифровую грамотность учителей, профессионально обучать их. Становясь производителями знаний, они используют ИКТ для совершенствования практики в классе.

В свою очередь, каждый из этих аспектов делится на три уровня использования данных технологий учителями в классной обстановке:

1. **Приобретение знаний.** Это позволяет учителям помогать учащимся эффективно использовать ИКТ для обучения. На этом уровне класс располагает технологическими ресурсами и инструментами ИКТ, обеспечивающими равный доступ.

Это первый этап цифровой грамотности. Преподаватели, овладевшие навыками на этом уровне, могут:

– проверить, соответствует ли их практика преподавания национальной политике;

– использовать ИКТ в соответствии со стандартами учебной программы;

– выбирать подходящей ИКТ для каждой из методологий преподавания и обучения;

– определять функции технологических инструментов, которые будут применятся;

– решать проблемы инклюзивного обучения с помощью ИКТ;

– использовать технологические инструменты для собственного профессионального развития.

2. **Продвижение знаний**. На этом уровне цель – улучшение способностей учителей для развития учеников. Учителя используют ИКТ для работы над содержанием учебных программ. Этот подход позволяет школьникам приобрести широкие знания по обучаемым предметам и применить то, что они узнали благодаря совместному решению проблем в реальном мире. Это проектный подход к преподаванию и обучению.

Преподаватели, обладающие навыками на этом уровне, смогут:

– внедрять методы преподавания в соответствии с политикой в области образования;

– интегрировать ИКТ в процессы преподавания, обучения и оценки;

– создавать учебные проекты с использованием ИКТ;

– использовать различные технологические инструменты и ресурсы для решения проблем;

– применять технологии для повышения эффективности совместного обучения;

– использовать профессиональные сети для собственного развития.

3. **Создание знаний.** Это позволяет учителям создавать знания, разрабатывать мероприятия для класса, программы для применения в школе и вне её для достижения поставленных целей.

Новые знания создаются и применяются для развития общества. На этом уровне учителя смогут:

– размышлять о политике в области образования и выдвигать идеи для ее улучшения;

– создавать условия для оптимального совместного обучения, ориентированного на ученика;

– использовать ИКТ для обучения путем создания сообществ обмена знаний;

– разрабатывать технологическую стратегию школы;

– осуществлять непрерывный обмен опытом использования ИКТ для улучшения деятельности школы.

В рамках этих возможностей можно разработать планы профессиональной подготовки учителей для приобретения необходимых навыков.

Инновации и технологии, включенные в систему ИКТ-компетенции, включают:

– **открытые образовательные ресурсы (OER**), содержащие полные курсы, видео, подкасты, учебные материалы и т. д. ООР были созданы в качестве инструмента, который способен к трансформации образования. Это обучение, основанное на цифровых ресурсах, которые легко распространяются через Интернет;

– **социальные медиа** – используются для облегчения интерактивного обучения, создания сообществ и улучшения педагогической коммуникации;

– **мобильные технологии** – учащиеся используют планшеты, мобильные устройства для доступа к учебным ресурсам и платформам. Эти устройства повышают качество обучения, обеспечивают доступность дистанционного обучения в любое время и в любом месте;

– **Интернет вещей** – включает в себя все те приложения и устройства, которые влияют на сектор образования, могут работать взаимосвязанным образом, обслуживая учебные потребности образовательного сообщества;

– и**скусственный интеллект (ИИ)** – используется в виде персонализированного контента, адаптированного для студентов, использующих приложения ИИ. Проблема заключается в адаптации последовательности обучения к особенностям и возможностям учащегося;

– в**иртуальная и дополненная реальность** – использование приложений, которые имитируют реальные среды обучения. Они обеспечивают альтернативу личному посещению класса;

– **макроданные** – отображение связей между людьми и устройствами с целью улучшения возможностей обучения;

– к**одирование** – позволяет создавать приложения и программы с помощью языков программирования, которые способствуют развитию ключевых компетенций;

– э**тика и защита конфиденциальности** – по мере развития технологий должны развиваться и размышления об этике и правах человека. Использование ИКТ должно учитывать этические ценности и защищать права пользователей, их конфиденциальность и безопасность.

В целях содействия реализации этих возможностей, поддержки учителей в их профессиональном развитии, в применении новых методологий преподавания и обучения с использованием ИКТ в 2016 году ЮНЕСКО создала открытый репозиторий ресурсов открытых образовательных ресурсов – OER Commons. Это поисковая система, направленная в основном на содействие улучшению практики преподавания. Она содержит коллекции открытых образовательных ресурсов (ООР), согласованных с потребностями в обучении, изложенными в структуре компетенций. Учителя могут использовать этот инструмент для поиска вспомогательного контента, а также для связи с другими преподавателями, которые используют ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, интеграция ИКТ в учебную среду требует правильного баланса педагогики и технологий в учебном процессе. Следовательно, подготовка учителей – это деятельность, которая должна происходить на протяжении всей карьеры учителя, в процессе, широко известном как «обучение на протяжении всей жизни».

Библиографический список

1. *Структура ИКТ-компетентности учителей*. Рекомендации ЮНЕСКО. Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf
2. Плеханова М.В. *Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
3. *ИКТ-компетентность педагога: Основные понятия и термины.* Available at: https://mir-ikt.blogspot.com/p/blog-page_60.html
4. *ИКТ в области образования.* Available at: https://ru.unesco.org/themes/ikt-v-oblasti-obrazovaniya

References

1. *Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej*. Rekomendacii YuNESKO. Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf
2. Plehanova M.V. *Formirovanie obschepedagogicheskoj IKT-kompetentnosti buduschego uchitelya na osnove sistemno-deyatel'nostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. IKT-kompetentnost' pedagoga: Osnovnye ponyatiya i terminy. Available at: https://mir-ikt.blogspot.com/p/blog-page_60.html
4. *IKT v oblasti obrazovaniya*. Available at: https://ru.unesco.org/themes/ikt-v-oblasti-obrazovaniya

Статья поступила в редакцию 29.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-217-219

Suleymanova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY. Ethno-cultural socialization is considered as one of the key factors ensuring the effective formation of civic identity. Immediately before starting the study of the main subject, the key features of the current socio-cultural situation in Russia and the world are revealed. Based on their analysis, the necessity of forming a Russian identity among the younger generation and the importance of implementing one of its conditions – the ethno-cultural socialization of students is proved. Further attention is paid to the disclosure of the basics of this process and to the study of the main problems associated with the person's ethno-cultural socialization in the modern multicultural environment conditions. The paper studies the role that education, based on traditional ethnic values, plays in the process of solving such problems. The issues related to the influence of ethno-cultural socialization on the establishment of the relationship between ethnic and civic identities are studied.

Key words: **Russian identity, ethnic identity, ethno-cultural socialization, educational process, spiritual and moral development of students.**

Р.В. Сулейманова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Этнокультурная социализация рассмотрена как один из ключевых факторов, обеспечивающих эффективное формирование гражданской идентичности. Непосредственно перед началом изучения основного предмета раскрываются главные особенности текущей социокультурной обстановки в России и мире. На основе их анализа доказана необходимость формирования у подрастающего поколения российской идентичности и важность реализации одного из его условий – этнокультурной социализации учащихся. Внимание уделено раскрытию сущности данного процесса, исследованию основных проблем, связанных с этнокультурной социализацией индивида в условиях современной поликультурной среды. Затем изучается та роль, которую воспитание на основе традиционных этнических ценностей играет в процессе решения таких проблем. После этого изучаются вопросы, связанные с влиянием этнокультурной социализации на установление взаимосвязи между этнической и гражданской идентичностями.

Ключевые слова: **российская идентичность, этническая идентичность, этнокультурная социализация, образовательный процесс, духовно-нравственное развитие учащихся.**

Работа выполнена по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году в рамках научной темы «Этнокультурное просвещение как инструмент формирования российской идентичности»

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, состоит в том, что в число характерных для трёх последних десятилетий особенностей развития социума входят:

- существенное количественное приращение стран и регионов, характеризующихся весьма пёстрым этнокультурным составом населения;
- связанный с первой тенденцией рост числа межэтнических, межкультурных и межконфессиональных противоречий [1–6].

Охарактеризованные выше тренды закономерным образом связаны с актуализацией проблемы консолидации граждан РФ. Необходимо наладить конструктивное взаимодействие между жителями нашей страны, представляющими разные этнокультурные общности, основанное на принципах толерантности и взаимоуважения.

Последнее, в свою очередь, представляется невозможным без осуществления целенаправленной деятельности по формированию российской идентичности за счёт реализации ресурсов отечественной системы образования [2; 3; 5; 7; 8].

Важным фактором её формирования является этнокультурная социализация, рассмотрению которой посвящена настоящая статья.

Цель статьи – изучить процесс этнокультурной социализации как один из важных факторов формирования российской идентичности.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- дать сущностную характеристику процессу этнокультурной социализации;
- рассмотреть основные проблемы, связанные с этнокультурной социализацией индивида в условиях современной поликультурной среды;
- изучить роль воспитания на основе традиционных этнических ценностей в решении этих проблем;
- исследовать влияние этнокультурной социализации на установление взаимосвязи между этнической и гражданской идентичностями.

Методы исследования: анализ литературы, посвящённой различным аспектам процесса этнокультурной социализации личности.

Научная новизна статьи в том, что этнокультурная социализация личности впервые рассмотрена в качестве одного из ключевых факторов формирования её российской идентичности.

Её теоретическая значимость обусловливается тем, что определены основные аспекты влияния этнокультурной социализации на формирование российской идентичности.

Практическая значимость состоит в определении путей преодоления проблем социализации индивида в поликультурной среде средствами современной педагогики.

Этнокультурная социализация представляет собой процесс интеграции личности в культуру своего народа [9, с. 155]. Она предполагает усвоение обучающимся традиционных этнических ценностей и норм. Последнее, в свою очередь, сопровождается активизацией следующих процессов:

- приобщение индивида к нормам и ценностям, характерным для общечеловеческой культуры;
- развитие компетенций личности, связанных с выживанием в поликультурной образовательной среде, характерной для современного общества [4; 10; 11; 12].

В рамках учебно-воспитательного процесса этнокультурная социализация может быть представлена посредством:

- реализации этнокультурной направленности в ходе осуществления образовательного процесса;
- реализации его регионально-этнической направленности [13, с. 78–79].

Основной целью этнокультурной социализации является формирование у индивида этнокультурной компетентности, этнической и российской идентичности.

Процесс этнокультурной социализации индивида в условиях современной поликультурной среды может быть связан с рядом проблем различного характера. Основная причина возникновения большинства из них – трудность в достижении баланса между этнической и гражданской составляющими [1; 3; 4; 5; 9; 14].

На взгляд автора, действенным средством её устранения является воспитание учащихся, основанное на традиционных этнических ценностях. Под данным термином подразумевается система ценностей, отобранных той или иной этнической общностью в качестве образцов для подражания [6; 8; 13]. Традиционные этнические ценности большинства народов сходны. Данное обстоятельство позволяет говорить о них как об общечеловеческих ценностях [2; 3; 4; 7].

При этом существование этнических ценностей в изоляции невозможно. Индивид в принципе способен оценить достижения собственной этнической общности, в т. ч. в области культуры, лишь при условии наличия у него сформированной системы знаний, касающихся достижений других народов. В свою очередь, сами по себе не могут существовать и общечеловеческие ценности. Они реализуются через этнические ценности. Природу общечеловеческого, таким образом, составляют лучшие достижения всех известных сегодня этнонациональных общностей [10; 12; 15].

Таким образом, традиционные этнические ценности представляют собой основу для общечеловеческих, а равно и гражданских ценностей. Их интеграция в учебно-воспитательный процесс с высокой вероятностью будет способствовать формированию человека-гражданина, конкурентоспособного в условиях современного социума, характеризующегося полиэтничностью и поликультурностью.

В ходе образовательного процесса соответствующая его составляющая может быть реализована через:

- широкое применение родного языка в ходе учебно-воспитательного процесса;
- развитие у обучающихся умений и навыков, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие с представителями иных культур на основе взаимного принятия и уважения [3; 9].

Роль этнокультурной социализации как одного из важных факторов формирования российской идентичности прослеживается также в её влиянии на установление взаимосвязи между этнической и гражданской идентичностями. В этой связи в первую очередь необходимо отметить, что позитивной этнической идентичности присуща определённая мобилизующая сила. Последняя может быть с успехом использована в целях формирования идентичности, объединяющей и солидаризующей всех граждан Российской Федерации [12; 14; 15].

Гражданская идентичность может иметь два крайних проявления:

- позитивное;
- негативное.

Если индивид демонстрирует позитивную гражданскую идентичность, то, следовательно, он удовлетворен своим положением как гражданина данной страны. Он, кроме того, гордится достижениями сограждан, демонстрирует позитивные социальные установки по отношению к согражданам. Индивид, демонстрирующий негативную гражданскую идентичность, склонен к отрицанию собственного гражданства, высказывает мысли о том, что предпочёл бы иметь гражданство какой-либо иной страны, демонстрирует негативные социальные установки по отношению к согражданам [6; 8; 11].

Соответственно, необходимым является формирование позитивной этнической и гражданской идентичности. Этнокультурная же социализация предполагает ознакомление представителей молодых поколений с собственными традициями, историей и культурой в контексте поступательного развития страны и мира [9, с. 166]. Таким образом, она является своего рода основой для формирования гражданской идентичности представителей молодых поколений. Мероприятия по этнокультурной социализации позволяют:

- не допустить самоизоляции представителей конкретного этноса;
- эффективно создать единое образовательное и в целом культурное пространство;
- расширить социальную мобильность личности обучающихся, очень важную в условиях современного поликультурного общества [2, с. 161].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что тренды развития современного социума, в том числе на территории РФ, закономерным образом связаны с актуализацией проблемы консолидации граждан нашей страны. Необходимым является установление конструктивного взаимодействия между жителями нашей страны, представляющими разные этнокультурные общности, основанного на принципах толерантности и взаимоуважения.

Последнее невозможно без осуществления целенаправленной деятельности по формированию российской идентичности за счёт реализации ресурсов отечественного образования.

В свою очередь, одним из наиболее значимых факторов её формирования является этнокультурная социализация.

Этнокультурная социализация – это процесс интеграции личности в культуру своего народа. Она предполагает усвоение обучающимся традиционных этнических ценностей и норм.

Процесс этнокультурной социализации индивида в современной поликультурной среде может быть связан с рядом проблем различного характера. Основная причина возникновения большинства из них – трудность в достижении баланса между этнической и гражданской составляющими.

Действенным средством её устранения является воспитание учащихся, основанное на традиционных этнических ценностях.

Роль этнокультурной социализации как одного из важных факторов формирования российской идентичности прослеживается также в её влиянии на установление взаимосвязи между этнической и гражданской идентичностями. Она предполагает ознакомление представителей молодых поколений с собственными традициями, историей и культурой в контексте поступательного развития страны и мира

Таким образом, этнокультурная социализация представляет собой основу для формирования гражданской идентичности у представителей молодых поколений.

Библиографический список

1. Мозгунова А.А. Социализация как фактор развития личности. *Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде:* сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2017: 283 – 285.
2. Коробкова О.М., Кадена Дельгадо Д.А. Проблема толерантности в контексте самопонимания этнокультурной идентичности. *Инновационная наука.* 2021; № 4: 160 – 162.
3. Бредихин А.П. Проблемы инкультурации молодежи в современном социуме: личность между традициями этноса и реалиями образования. *Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности:* сборник статей. Чебоксары: Издательство ЧГПУ, 2017: 402 – 406.
4. Бредихин А.П. Проблемы социализации молодежи в контексте трансформации национальной культуры и образования. *Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики.* Казань: Издательство КГАСУ, 2017: 3 – 8.
5. Матренин П.В. Педагогическая поддержка формирования этнической идентичности подростков в процессе освоения культурного наследия региона: белгородский опыт. *Этнокультурное образование в современном мире*: сборник научных статей. Саратов: Изд-во СГУ, 2017: 440 – 450.
6. Репринцев А.В. Диалектика взаимоотношений человека и культуры в контексте становления постиндустриальной цивилизации: эволюция миссии художника в современном мире. *Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования:* материалы III Международной научно-практической конференции. Минск: Изд-во БГУ, 2019: 62 – 83.
7. Боргояков С.А., Бозиев Р.С. Проблемное поле развития этнокультурного образования как фактора укрепления единства народов России. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
8. Батчаева Х.Х., Алиева Д.К. Этнокультурная социализация личности обучающегося в условиях региональной образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 19 – 21.
9. Кожанов И.В. *Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Чебоксары, 2018.
10. Самойлова Е.С. Проблема формирования этнокультурных ценностей в современной педагогической науке. *Педагогическое образование в России.* 2018; № 3: 20 – 25.
11. Фахрутдинова Г.Ж. Влияние ценностных ориентаций на формирование этнокультурной личности. *Взаимодействие органов власти, общественных объединений и образовательных учреждений по гармонизации этноконфессиональных и межнациональных отношений: региональный аспект:* сборник Международной научно-практической конференции. Казань: РИЦ «Школа», 2016: 353 – 356.
12. Арутюнова Е.М. Государственно-гражданская и этническая идентичности молодежи: общероссийский контекст и региональная специфика. *Россия реформирующаяся:* ежегодник. Москва: Новый Хронограф, 2017; Выпуск 15: 259 – 272.
13. Попова М.Н. *Формирование этнокультурной компетенции старшеклассников в региональной образовательной среде.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2019.
14. Галкина И.С. Этнокультурные основы формирования общей и профессиональной культуры будущих дизайнеров: диалектика традиций и инноваций. *Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования.* Минск: Издательство БГУ, 2019: 5 – 11.
15. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее». *Этнокультурные феномены в образовательном процессе:* сборник статей. Чебоксары: Издательство ЧГПУ, 2020: 196 – 204.

References

1. Mozgunova A.A. Socializaciya kak faktor razvitiya lichnosti. *Psihologicheskie issledovaniya lichnosti v sovremennoj stressogennoj srede:* sbornik materialov VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2017: 283 – 285.
2. Korobkova O.M., Kadena Del'gado D.A. Problema tolerantnosti v kontekste samoponimaniya `etnokul'turnoj identichnosti. *Innovacionnaya nauka.* 2021; № 4: 160 – 162.
3. Bredihin A.P. Problemy inkul'turacii molodezhi v sovremennom sociume: lichnost' mezhdu tradiciyami `etnosa i realiyami obrazovaniya. *`Etnopedagogika kak faktor sohraneniya rossijskoj identichnosti:* sbornik statej. Cheboksary: Izdatel'stvo ChGPU, 2017: 402 – 406.
4. Bredihin A.P. Problemy socializacii molodezhi v kontekste transformacii nacional'noj kul'tury i obrazovaniya. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie kak faktor ustojchivogo razvitiya innovacionnoj `ekonomiki.* Kazan': Izdatel'stvo KGASU, 2017: 3 – 8.

5. Matrenin P.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya `etnicheskoj identichnosti podrostkov v processe osvoeniya kul'turnogo naslediya regiona: belgorodskij opyt. *`Etnokul'turnoe obrazovanie v sovremennom mire*: sbornik nauchnyh statej. Saratov: Izd-vo SGU, 2017: 440 – 450.
6. Reprincev A.V. Dialektika vzaimootnoshenij cheloveka i kul'tury v kontekste stanovleniya postindustrial'noj civilizacii: `evolyuciya missii hudozhnika v sovremennom mire. *Aktual'nye problemy dizajna i dizajn-obrazovaniya:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: Izd-vo BGU, 2019: 62 – 83.
7. Borgoyakov S.A., Boziev R.S. Problemnoe pole razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya kak faktora ukrepleniya edinstva narodov Rossii. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
8. Batchaeva H.H., Alieva D.K. `Etnokul'turnaya socializaciya lichnosti obuchayuschegosya v usloviyah regional'noj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 19 – 21.
9. Kozhanov I.V. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe `etnokul'turnoj socializacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2018.
10. Samojlova E.S. Problema formirovaniya `etnokul'turnyh cennostej v sovremennoj pedagogicheskoj nauke. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 3: 20 – 25.
11. Fahrutdinova G.Zh. Vliyanie cennostnyh orientacij na formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti. *Vzaimodejstvie organov vlasti, obschestvennyh ob`edinenij i obrazovatel'nyh uchrezhdenij po garmonizacii `etnokonfessional'nyh i mezhnacional'nyh otnoshenij: regional'nyj aspekt:* sbornik Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': RIC «Shkola», 2016: 353 – 356.
12. Arutyunova E.M. Gosudarstvenno-grazhdanskaya i `etnicheskaya identichnosti molodezhi: obscherossijskij kontekst i regional'naya specifika. *Rossiya reformiruyuschayasya:* ezhegodnik. Moskva: Novyj Hronograf, 2017; Vypusk 15: 259 – 272.
13. Popova M.N. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetencii starsheklassnikov v regional'noj obrazovatel'noj srede.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2019.
14. Galkina I.S. `Etnokul'turnye osnovy formirovaniya obschej i professional'noj kul'tury buduschih dizajnerov: dialektika tradicij i innovacij. *Aktual'nye problemy dizajna i dizajn-obrazovaniya.* Minsk: Izdatel'stvo BGU, 2019: 5 – 11.
15. Suhorukov I.S. Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti podrostkov sredstvami narodnogo iskusstva: mehanizmy i usloviya perehoda «vneshnego» vo «vnutrennee». *`Etnokul'turnye fenomeny v obrazovatel'nom processe:* sbornik statej. Cheboksary: Izdatel'stvo ChGPU, 2020: 196 – 204.

Статья поступила в редакцию 28.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-219-221

Suleymanova T.R., *senior teacher, Department of English and Methods of Its Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY BY MEANS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION. The article examines the main pedagogical conditions, the implementation of which, in the author's opinion, will contribute to the effective formation of Russian identity by ethno-cultural education means. Before starting a conversation about the main subject, features of the ethno-cultural situation in Russia and the world are examined, contributing to the increasing the problems associated with the formation of Russian identity importance. Based on the analysis of the current development state of the relevant issues, the definition of "pedagogical conditions" corresponding to its goals and objectives is derived. Further, the main socio-pedagogical conditions that contribute to the formation of the Russian identity of students by means of ethno-cultural education are determined. In the author's opinion, the most promising ways of implementing these conditions at the present stage of the development of the education system in the Russian Federation are investigated.

Key words: **ethno-cultural education, ethnic identity, Russian identity, educational process, development of personal competencies of students.**

Т.Р. Сулейманова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

В настоящей статье изучаются основные педагогические условия, реализация которых будет, на взгляд автора, способствовать эффективному формированию российской идентичности средствами этнокультурного просвещения. Перед началом разговора об основном предмете исследуются особенности этнокультурной обстановки в России и мире, способствующие возрастанию важности проблем, связанных с формированием российской идентичности. На основе анализа текущего состояния разработки соответствующей проблематики выводится определение дефиниции «педагогические условия», соответствующее её цели и задачам. Далее определяются основные социально-педагогические условия, способствующие формированию российской идентичности обучающихся средствами этнокультурного просвещения. Исследуются наиболее перспективные, на взгляд автора, пути реализации этих условий на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: **этнокультурное просвещение, этническая идентичность, российская идентичность, учебно-воспитательный процесс, развитие личностных компетенций учащихся.**

Работа выполнена по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году в рамках научной темы «Этнокультурное просвещение как инструмент формирования российской идентичности»

Актуальность темы данной статьи обусловлена объективными тенденциями в развитии человеческого общества. На протяжении трёх последних десятилетий фиксируется его переход на постиндустриальную ступень в развитии. Соответствующие процессы не могут не сказаться на особенностях этнопедагогической ситуации в России и в мире.

Например, факт интенсификации большинства процессов, происходящих в современном социуме, означает усиление социальной мобильности членов российского общества [1–5]. Последнее естественным образом сказывается на этническом составе населения ряда регионов нашей страны. Например, мы можем констатировать:

- рост числа поликультурных регионов;
- появление в ряде регионов РФ этнокультурных общностей, представители которых ранее не проживали там в значительных количествах [6; 7].

Побочным эффектом такого рода тенденций в развитии нашей страны может стать существенный рост межэтнической напряжённости. Соответственно, особую важность приобретает проблема формирования российской идентичности. Последнее, в свою очередь, представляется чрезвычайно затруднительным без организации этнокультурного просвещения за счёт ресурсов, предоставляемых современной системой образования [8; 9].

Актуализация проблемы формирования российской идентичности средствами этнокультурного просвещения естественным образом ставит вопрос о педагогических условиях, реализация которых позволит обеспечить эффективность данного процесса. Частичному его решению будет посвящена настоящая статья.

В виду вышеизложенного цель настоящей статьи – изучить наиболее значимые педагогические условия, способствующие формированию российской идентичности средствами этнокультурного просвещения.

С поставленной целью коррелируются задачи:

- на основе анализа текущего состояния разработки соответствующей проблематики вывести определение дефиниции «педагогические условия», в наибольшей степени соответствующее цели статьи;
- определить основные социально-педагогические условия, способствующие формированию российской идентичности личности средствами этнокультурного просвещения;
- рассмотреть пути реализации этих условий на современном этапе развития системы образования в РФ.

Методы исследования: анализ специальной литературы, затрагивающей основную проблематику статьи.

Научная новизна статьи состоит в определении ключевых педагогических условий, реализация которых будет способствовать эффективному формированию российской идентичности средствами этнокультурного просвещения.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении путей реализации педагогических условий формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Практическая значимость настоящей статьи заключается в изучении возможностей для реализации этих условий на современном этапе развития отечественной образовательной системы.

Современными педагогами-исследователями и практиками термин «педагогические условия» обычно рассматриваются как:

- совокупность педагогических обстоятельств, определённая в ходе опытно-исследовательской деятельности и направленная на достижение поставленной цели [10, с. 29–30];
- обстоятельства учебно-воспитательного процесса, обеспечивающие достижение его заранее поставленных целей [11, с. 111];
- предпосылка реализации основных требований к образовательному процессу, позволяющая эффективно его моделировать [12, с. 120–121];
- внешние обстоятельства, оказывающие определённое влияние на протекание педагогического процесса [13; 14].

Ввиду вышеизложенного под термином «педагогические условия» мы будем понимать условия, сознательно создаваемые в пространстве образовательной организации в целях обеспечения наиболее эффективного формирования у учащихся необходимых профессиональных или личностных качеств.

Сказанное позволяет нам с определённой долей уверенности говорить о следующих педагогических условиях формирования гражданской идентичности личности средствами этнокультурного просвещения:

- организация образовательной среды, которая будет включать следующие составляющие: духовно-нравственную, социально-психологическую, предметную, а также деятельностную. Такая среда должна быть направлена на всестороннее формирование у обучающихся гражданской идентичности;
- организация среди участников образовательных отношений социального партнерства [15];
- применение в ходе этнокультурного просвещения таких педагогических технологий, которые позволяют наиболее эффективно реализовывать потенциал этнокультуры в процессе формирования у обучающихся личностных качеств, связанных с самоидентификацией в качестве членов этнокультурной общности и граждан своей страны;
- удовлетворение осознанных потребностей, интересов учащихся в общественной деятельности, в т. ч. этнокультурной направленности [1; 6; 12].

Реализация первого из вышеперечисленных педагогических условий предполагает формирование у обучающихся развитого критического мышления и взаимосвязанного с ним опыта общественно значимой деятельности. Для этого может быть с успехом использовано моделирование институтов гражданского общества в рамках учебной и внеучебной работы. Кроме того, реализации рассматриваемого условия будет способствовать деятельность учащихся в органах самоуправления, общественных объединениях [9; 13; 14].

Реализация второго условия связана с организацией тематических занятий, родительских собраний по вопросам обучения и воспитания, исполнением проектов, в которых активную роль все участники образовательного процесса. Также в этих целях могут быть проведены мероприятия, предполагающие совместную деятельность обучающихся и их семей, участие обучающихся и их родителей в общественных органах управления образовательными организациями [4; 7; 8; 15].

Реализация третьего условия связана, как уже говорилось, с широким использованием инновационных педагогических технологий. При этом одна из наиболее характерных черт таких технологий – их направленность на изучение различных аспектов традиционной народной культуры различных этносов. Таковая присуща следующим технологиям:

- проектные;
- личностно ориентированные;
- проблемно-диалогические;
- этнопедагогические;
- игровые [3; 12].

Четвертое условие может быть реализовано путём включения обучающихся в социально значимую общественно-полезную деятельность. В ходе участия в таковой в структуре субъектного опыта учащихся происходит изменение в соотношении компонентов поведения и мышления, касающихся их самоидентификации в социальной и природной действительности. Следовательно, повышается вероятность формирования у них этнической и гражданской идентичности [7, с. 40].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что переход российского общества на постиндустриальную ступень развития способствует повышению социальной мобильности его членов.

Последнее, в свою очередь, обусловливает изменение этнического состава ряда регионов Российской Федерации. Это может спровоцировать эскалацию этнических конфликтов на территории нашей страны.

Соответственно, на современном этапе развития нашей страны получает существенную актуализацию вопрос развития российской идентичности, в т. ч. средствами этнокультурного просвещения в пространстве отечественной системы образования.

Актуализация же проблем, связанных с формированием российской идентичности средствами этнокультурного просвещения, ставит вопрос о педагогических условиях, реализация которых позволит обеспечить эффективность данного процесса.

Термином «педагогические условия» обозначает условия, сознательно создаваемые в пространстве образовательной организации в целях обеспечения наиболее эффективного формирования у учащихся необходимых профессиональных или личностных качеств.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что существует ряд педагогических условий, реализаций которых с высокой вероятностью обеспечит формирование гражданской идентичности личности средствами этнокультурного просвещения.

К ним относятся: организация образовательной среды, которая будет включать следующие составляющие: духовно-нравственная, социально-психологическая, предметная, а также деятельностная; организация среди участников образовательных отношений социального партнерства; применение в ходе этнокультурного просвещения таких педагогических технологий, которые позволяют наиболее эффективно реализовывать потенциал этнокультуры в процессе формирования у обучающихся личностных качеств, связанных с самоидентификацией в качестве членов этнокультурной общности и граждан своей страны; удовлетворение осознанных потребностей, интересов учащихся в общественной деятельности, в т. ч. этнокультурной направленности.

При этом реализация первого из вышеперечисленных педагогических условий предполагает формирование у обучающихся развитого критического мышления и взаимосвязанного с ним опыта общественно значимой деятельности.

Реализация второго условия предполагает организацию тематических занятий, родительских собраний по вопросам обучения и воспитания, исполнение проектов, в которых активную роль играют все участники образовательного процесса.

Третье условие может быть реализовано посредством внедрения в образовательный процесс технологий, направленных на изучение различных аспектов традиционной народной культуры различных этносов. Четвертое – путём включения обучающихся в социально значимую общественно полезную деятельность.

Библиографический список

1. Репринцев А.В. Диалектика взаимоотношении человека и культуры в контексте становления постиндустриальной цивилизации: эволюция миссии художника в современном мире. *Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования:* материалы III Международной научно-практической конференции. Минск: Издательство БГУ, 2019: 62 – 83.
2. Бредихин А.П. Проблемы инкультурации молодежи в современном социуме: личность между традициями этноса и реалиями образования. *Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности*: сборник статей. Чебоксары: Издательство ЧГПУ, 2017: 402 – 406.
3. Богданов С.И., Султанов К.В., Воскресенский А.А. Постматериальные ценности и жизненные ориентации поколения Z: цифровая молодежь в образовательной системе современной России. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2018; № 187: 24 – 30.
4. Подстрахова А.В. Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности. *Молодой ученый.* 2019; № 15: 287 – 290.
5. Осипова С.И., Богданова А.И. Сохранение культурной идентичности в условиях глобализационных процессов. *Педагогический журнал.* 2018; № 1А: 285 – 294.
6. Олесов Н.П. Проблема воспитания на основе этнокультурных ценностей в контексте глобализационных процессов. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 3: 17 – 19.
7. Сикорская Л.Е., Лебедева Н.В. Социокультурная социализация молодежи в процессе добровольческой деятельности. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.* 2018; № 2 (44): 37 – 42.
8. Протанская Е.С. Профессиональная этика педагога в контексте национальной культуры. *Ярославский педагогический вестник.* 2018; № 5: 8 – 16.
9. Орехова Т.Ф., Кружилина Т.В. О некоторых проблемах современного образования и возможностях их разрешения. *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2017; № 1 (1): 37 – 44.
10. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. *Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы).* Екатеринбург: Издательство Уральского ГПУ, 2003.
11. Багдасарова А.Б., Попов М.Е. Гражданская и этнокультуральная идентичность в образовательном пространстве современной. *Обсерватория культуры.* 2007; № 5: 110 – 114.
12. Анохин А.М. *Этносоциальная педагогика: феноменология адаптации и дезадаптации личности в межэтническом пространстве*. Казань: Издательство КФУ, 2003.
13. Дмитрович В.А. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка. *Вестник науки и образования.* 2022; № 2 (122): 56 – 59.

14. Носуля О.С. Педагогические условия формирования информационной культуры студентов химических направлений подготовки. *Дидактика математики: проблемы и исследования:* международный сборник научных работ. 2020; Выпуск 51: 28 – 34.
15. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 34 – 37.

References

1. Reprincev A.V. Dialektika vzaimootnoshenii cheloveka i kul'tury v kontekste stanovleniya postindustrial'noj civilizacii: `evolyuciya missii hudozhnika v sovremennom mire. *Aktual'nye problemy dizajna i dizajn-obrazovaniya:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 2019: 62 – 83.
2. Bredihin A.P. Problemy inkul'turacii molodezhi v sovremennom sociume: lichnost' mezhdu tradiciyami `etnosa i realiyami obrazovaniya. *`Etnopedagogika kak faktor sohraneniya rossijskoj identichnosti*: sbornik statej. Cheboksary: Izdatel'stvo ChGPU, 2017: 402 – 406.
3. Bogdanov S.I., Sultanov K.V., Voskresenskij A.A. Postmaterial'nye cennosti i zhiznennye orientacii pokoleniya Z: cifrovaya molodezh' v obrazovatel'noj sisteme sovremennoj Rossii. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2018; № 187: 24 – 30.
4. Podstrahova A.V. Pokolenie «cifrovogo veka»: zhiznennye orientiry i obrazovatel'nye cennosti. *Molodoj uchenyj.* 2019; № 15: 287 – 290.
5. Osipova S.I., Bogdanova A.I. Sohranenie kul'turnoj identichnosti v usloviyah globalizacionnyh processov. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 1A: 285 – 294.
6. Olesov N.P. Problema vospitaniya na osnove `etnokul'turnyh cennostej v kontekste globalizacionnyh processov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 3: 17 – 19.
7. Sikorskaya L.E., Lebedeva N.V. Sociokul'turnaya socializaciya molodezhi v processe dobrovol'cheskoj deyatel'nosti. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2018; № 2 (44): 37 – 42.
8. Protanskaya E.S. Professional'naya `etika pedagoga v kontekste nacional'noj kul'tury. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2018; № 5: 8 – 16.
9. Orehova T.F., Kruzhilina T.V. O nekotoryh problemah sovremennogo obrazovaniya i vozmozhnostyah ih razresheniya. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya.* 2017; № 1 (1): 37 – 44.
10. Belkin A.S., Tkachenko E.V. *Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy).* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo GPU, 2003.
11. Bagdasarova A.B., Popov M.E. Grazhdanskaya i `etnokul'tural'naya identichnost' v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj. *Observatoriya kul'tury.* 2007; № 5: 110 – 114.
12. Anohin A.M. *`Etnosocial'naya pedagogika: fenomenologiya adaptacii i dezadaptacii lichnosti v mezh`etnicheskom prostranstve*. Kazan': Izdatel'stvo KFU, 2003.
13. Dmitrovich V.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v processe izucheniya anglijskogo yazyka. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2022; № 2 (122): 56 – 59.
14. Nosulya O.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionnoj kul'tury studentov himicheskih napravlenij podgotovki. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya:* mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh rabot. 2020; Vypusk 51: 28 – 34.
15. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. `Etnokul'turnaya kompetentnost' kak uslovie profilaktiki `ekstremizma i terrorizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 34 – 37.

Статья поступила в редакцию 29.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-221-223

Khaibulaev M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute of Continuing Pedagogical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Salmanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN IDENTITY IN THE PROCESS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION. In the authors' opinion, the most significant theoretical approaches and principles of the Russian identity formation in the ethno-cultural education process are investigated. The necessity of developing students' ethno-cultural and Russian identity by the education system means as a symmetrical response to the modernity challenges is demonstrated. The necessity of developing approaches and principles to optimize this process and significantly increase its efficiency is proved. The study of the main approaches to the Russian identity formation in the process of ethno-cultural education of the younger generation is carried out. Their capabilities for achieving positive results in this direction are demonstrated. After considering the theoretical approaches, the most significant principles are studied, the implementation of which can contribute to the successful Russian identity formation in the ethno-cultural education process.

Key words: **formation of Russian identity, formation of ethno-national identity, ethno-cultural education, approaches to organization of educational process, principles of organization of educational process.**

М.Х. Хайбулаев, *канд. пед. наук, проф., директор института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Д.А. Салманова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Исследуются наиболее значимые, на взгляд авторов, теоретические подходы и принципы формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения. Непосредственно перед этим демонстрируется необходимость развития у учащихся этнокультурной и российской идентичности средствами системы образования как симметричный ответ на вызовы современности. Далее доказывается необходимость разработки подходов и принципов, позволяющих оптимизировать данный процесс, существенно повысить его эффективность. Затем проводится исследование основных подходов к формированию российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения подрастающего поколения. Демонстрируются их возможности в плане достижения в этом направлении положительных результатов. После рассмотрения теоретических подходов изучаются наиболее значимые принципы, реализация которых может способствовать успешному формированию российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Ключевые слова: **формирование российской идентичности, формирование этнонациональной идентичности, этнокультурное просвещение, подходы к организации образовательного процесса, принципы организации образовательного процесса.**

Работа выполнена по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году в рамках научной темы «Этнокультурное просвещение как инструмент формирования российской идентичности»

Актуальность выбранной темы становится понятной, если принять во внимание некоторые черты исторического пути нашей страны на его современном этапе.

Действительно, в последнее время фиксируется активизация деструктивных сил, действующих как внутри России, так и за её пределами. Их пагубное влияние усугубляется мировоззренческим плюрализмом, особенно характерным для представителей подрастающих поколений. Всё это вынуждает социологов, политологов и педагогов уделить повышенное внимание поискам путей формирования российской идентичности [1–5]. Последняя может послужить в качестве консолидирующего начала, способного сплотить многонациональный российский народ в это непростое время.

В свою очередь, важным условием формирования российской идентичности у представителей молодых поколений является их этнокультурное просвещение. На современном этапе оно может быть осуществлено посредством использования ресурсов образовательной системы [6–10].

При этом достижение сколько-нибудь приемлемых результатов формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения учащихся представляется маловероятным без разработки его теоретических подходов и принципов. Эти, последние, будут рассмотрены в настоящей статье.

В связи с вышеизложенным целью настоящей статьи является исследование наиболее значимых теоретических подходов и принципов формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

В число её задач входят:

- исследование основных подходов к формированию российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения подрастающего поколения;
- изучение принципов, реализация которых может способствовать успешному формированию российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Методы исследования: анализ педагогического опыта работы авторов в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», а также специальной литературы, затрагивающей смежную проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней рассмотрены основные теоретические подходы и принципы формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Теоретическая значимость состоит в раскрытии теоретических подходов к формированию российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Практическая значимость заключается в определении принципов формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения.

Теоретические подходы являются одним из основополагающих элементов развития российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения. В этой связи необходимо подробное рассмотрение некоторых из их числа.

Системный подход включает ряд взаимосвязанных понятий (табл. 1).

Таблица 1

Основные понятия системного подхода

№ п/п	Понятие	Определение
1.	Система	Множество взаимосвязанных элементов
2.	Подсистема	Система более низкого порядка
3.	Элемент	Компонент сложных объектов, явлений, процессов, который невозможно разложить на более мелкие составляющие [11, с. 145–146]
4.	Структура	Устойчивая фиксация взаимосвязей, существующих между различными элементами системы
5.	Целостность	Относительная независимость системы от влияний внешней среды и других систем
6.	Эмерджентность	Степень несводимости системы к свойствам составляющих её элементов

Таким образом, в рамках системного подхода процесс формирования российской идентичности учащихся в ходе их этнокультурного просвещения может быть рассмотрен как единое целое, которое определяется его основными функциями – формированием этнокультурной и связанной с ней общероссийской идентичности учащихся [11; 12; 13].

Основной целью использования в ходе формирования этнокультурной и общероссийской идентичности следующего подхода, акмеологического, является раскрытие индивидуального потенциала учащихся в достижении высшего уровня развития, возможного на конкретной ступени обучения [14; 15]. Современное состояние разработки данного вопроса позволяет говорить об акмеологической модели интересующего нас процесса (табл. 2).

Таблица 2

Акмеологическая модель процесса формирования российской идентичности в ходе этнокультурного просвещения

№ п/п	Уровень, на котором происходит формирование идентичности	Оптимальные показатели
1.	Психический	У члена российского общества будущего, как у гражданина своей страны и субъекта межэтнического взаимодействия, сформированы устойчивая психика и зрелые механизмы саморегуляции [2; 14]
2.	Личностно-социальный	Способность личности к уверенному ролевому определению как члена своей этнокультурной общности и гражданина России
3.	Экзистенциональный	Наличие развитой способности к реализации полученных умений и навыков в ходе межличностного и межэтнического взаимодействия

Границы между охарактеризованными выше уровнями характеризуются определённой степенью гибкости и прозрачности [15, с. 238].

Суть системно-оптимизационного подхода заключается в нахождении максимума или минимума определенной функции или выборе целесообразного варианта организации процесса развития этнокультурной и российской идентичности учащихся. Реализация данного подхода с определённой долей вероятности будет способствовать:

- рационализации использования различных педагогических технологий, приёмов и методов в ходе развития у учащихся гражданской идентичности средствами этнокультурного просвещения;
- обеспечению непрерывности соответствующего процесса;
- максимальному учёту культурных особенностей регионов и инновационных возможностей образовательных организаций.

Междисциплинарный подход позволяет внедрить в процесс развития российской идентичности обучающихся средствами этнокультурного просвещения особые образовательные программы. Последние представляют собой объединенные общей концепцией отдельные научные дисциплины [16, с. 319]. Реализация данного подхода при организации интересующего нас процесса с большой вероятностью позволит обеспечить необходимую «многопрофильность». Тем самым обеспечивается всестороннее формирование личности обучающихся как граждан Российской Федерации и представителей своего этноса [6; 8; 16].

Вне зависимости от подходов, которые планируется использовать при организации рассматриваемого процесса, достижение в ходе него сколько-нибудь значимых положительных результатов представляется возможным при условии реализации ряда принципов (табл. 3).

Таблица 3

Принципы формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения

№ п/п	Наименование	Характеристика
1.	Принцип ориентации на всех участников учебно-воспитательного процесса	Позволяет установить субъект-субъектные отношения между учащимися и педагогами. Это, в свою очередь, будет способствовать активизации познавательной активности обучающихся, а значит, более эффективному усвоению ими системы знаний, умений и навыков, связанных с самоидентификацией в качестве граждан России и членов определённой этнокультурной общности [1, с. 168]
2.	Принцип диагностического целеполагания	Предоставляет широкие возможности для организации процесса формирования общенациональной и российской идентичности учащихся с учётом этнокультурной обстановки в регионе, возможностей конкретной образовательной организации и индивидуальных особенностей обучающихся
3.	Принцип поэтапности	Позволяет наиболее рационально организовать интересующий нас процесс
4.	Принцип системности	Связан с организацией процесса развития гражданской идентичности учащихся средствами этнокультурного просвещения как целостной педагогической системы [2; 11]
5.	Принцип многофакторности	Подразумевает необходимость учёта влияния как объективных, так и субъективных факторов на результаты рассматриваемого педагогического процесса [4; 5; 12]

Основываясь на вышеизложенном, можно констатировать, что в настоящее время фиксируется активизация деструктивных сил, действующих как внутри России, так и за её пределами.

Соответственно, педагогам-исследователям и практикам необходимо уделять повышенное внимание поискам путей формирования российской идентичности. Важным условием её развития у представителей молодых поколений является их этнокультурное просвещение. На современном этапе оно может быть осуществлено посредством использования ресурсов образовательной системы.

Достижение сколько-нибудь приемлемых результатов формирования российской идентичности в процессе этнокультурного просвещения учащихся представляется маловероятным без разработки необходимых теоретических подходов и принципов.

Системный подход позволяет представить процесс формирования российской идентичности учащихся в ходе их этнокультурного просвещения в качестве единого целого, определяющегося основными функциями – формированием этнокультурной и связанной с ней общероссийской идентичности учащихся.

Целью использования акмеологического подхода является раскрытие индивидуального потенциала учащихся в достижении высшего уровня развития, возможного на конкретной ступени обучения.

Суть системно-оптимизационного подхода – в нахождении максимума или минимума определенной функции или выборе целесообразного варианта организации процесса развития этнокультурной и российской идентичности учащихся.

Последний – междисциплинарный – подход позволяет внедрить в процесс развития российской идентичности обучающихся средствами этнокультурного просвещения особые образовательные программы. Они представляют собой объединенные общей концепцией отдельные научные дисциплины.

Достижение в ходе рассмотренного процесса значимых положительных результатов представляется возможным при условии реализации ряда принципов.

К таковым относятся: принцип ориентации на всех участников учебно-воспитательного процесса, принцип диагностического целеполагания, принцип поэтапности, принцип системности, а также принцип многофакторности.

Библиографический список

1. Смит Н.Л., Илькевич С.В. Стратегические инструменты перехода к межкультурному взаимодействию и управлению многообразием в образовательной организации. *Сервис в России и за рубежом.* 2020; № 2: 166 – 179.
2. Кожанов И.В. *Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Чебоксары, 2018.
3. Осипова С.И., Богданова А.И. Сохранение культурной идентичности в условиях глобализационных процессов. *Педагогический журнал.* 2018; № 1А: 285 – 294.
4. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 34 – 37.
5. Дониёров Л.С., Джумаева Г.З. Значение принципов обучения в педагогическом процессе. *Вестник магистратуры.* 2019; № 6-5 (93): 29 – 30.
6. Холодковский К.Г. Российская идентичность: исторический путь. *Идентичность: Личность, общество, политика: энциклопедическое издание*. Москва: Весь Мир, 2017: 157 – 162.
7. Дробижева Л.М. Российская идентичность: дискуссии в политическом пространстве и динамика массового сознания. *Полис. Политические исследования.* 2018; № 5: 100 – 115.
8. Паин Э.А., Федюнин С.Ю. Проблемы гражданской нации в России и на Западе: общее и особенное. *Политическая концептология.* 2018; № 1: 171 – 191.
9. Наумов С.И. Этнокультурное просвещение в контексте обеспечения национальной безопасности. *Вестник Нижегородской академии МВД России.* 2021; № 1(53): 339 – 341.
10. Протанская Е.С. Этнокультурное просвещение детей в формировании ценностей современной России. *Вестник СПбГУКИ.* 2017; № 4 (33): 24 – 31.
11. Гура В.В. *Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред*. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007.
12. Матренин П.В. Педагогическая поддержка формирования этнической идентичности подростков в процессе освоения культурного наследия региона: белгородский опыт. *Этнокультурное образование в современном мире: сборник научных статей.* Саратов: Издательство СГУ, 2017: 440 – 450.
13. Боргояков С.А., Бозиев Р.С. Проблемное поле развития этнокультурного образования как фактора укрепления единства народов России. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
14. Пачина Н.Н. Полипрофессиональная типологизация руководителя: акмеологический подход. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.* 2021; № 2: 246 – 255.
15. Тутаева М.Н. Психологический, акмеологический и социокультурный аспекты профессиональной подготовки будущего учителя. *Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика:* межвузовский сборник научных трудов. Казань: Издательство КФУ, 2004: 236 – 240.
16. Кужевская Е.Б., Смык Е.И. Междисциплинарный подход к формированию навыков межкультурной коммуникации. *Вестник экономической безопасности.* 2021; № 1: 318 – 322.

References

1. Smit N.L., Il'kevich S.V. Strategicheskie instrumenty perehoda k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu i upravleniyu mnogoobraziem v obrazovatel'noj organizacii. *Servis v Rossii i za rubezhom.* 2020; № 2: 166 – 179.
2. Kozhanov I.V. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe `etnokul'turnoj socializacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2018.
3. Osipova S.I., Bogdanova A.I. Sohranenie kul'turnoj identichnosti v usloviyah globalizacionnyh processov. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 1A: 285 – 294.
4. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. `Etnokul'turnaya kompetentnost' kak uslovie profilaktiki `ekstremizma i terrorizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 34 – 37.
5. Donierov L.S., Dzhumaeva G.Z. Znachenie principov obucheniya v pedagogicheskom processe. *Vestnik magistratury.* 2019; № 6-5 (93): 29 – 30.
6. Holodkovskij K.G. Rossijskaya identichnost': istoricheskij put'. *Identichnost': Lichnost', obschestvo, politika: `enciklopedicheskoe izdanie*. Moskva: Ves' Mir, 2017: 157 – 162.
7. Drobizheva L.M. Rossijskaya identichnost': diskussii v politicheskom prostranstve i dinamika massovogo soznaniya. *Polis. Politicheskie issledovaniya.* 2018; № 5: 100 – 115.
8. Pain `E.A., Fedyunin S.Yu. Problemy grazhdanskoj nacii v Rossii i na Zapade: obschee i osobennoe. *Politicheskaya konceptologiya.* 2018; № 1: 171 – 191.
9. Naumov S.I. `Etnokul'turnoe prosveschenie v kontekste obespecheniya nacional'noj bezopasnosti. *Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii.* 2021; № 1(53): 339 – 341.
10. Protanskaya E.S. `Etnokul'turnoe prosveschenie detej v formirovanii cennostej sovremennoj Rossii. *Vestnik SPbGUKI.* 2017; № 4 (33): 24 – 31.
11. Gura V.V. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno-orientirovannyh `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov i sred*. Rostov-na-Donu: YuFU, 2007.
12. Matrenin P.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya `etnicheskoj identichnosti podrostkov v processe osvoeniya kul'turnogo naslediya regiona: belgorodskij opyt. *`Etnokul'turnoe obrazovanie v sovremennom mire: sbornik nauchnyh statej.* Saratov: Izdatel'stvo SGU, 2017: 440 – 450.
13. Borgoyakov S.A., Boziev R.S. Problemnoe pole razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya kak faktora ukrepleniya edinstva narodov Rossii. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva.* 2017; № 2 (94): 76 – 83.
14. Pachina N.N. Poliprofessional'naya tipologizaciya rukovoditelya: akmeologicheskij podhod. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina.* 2021; № 2: 246 – 255.
15. Tutaeva M.N. Psihologicheskij, akmeologicheskij i sociokul'turnyj aspekty professional'noj podgotovki buduschego uchitelya. *Tehnologii sovershenstvovaniya podgotovki pedagogicheskih kadrov: teoriya i praktika:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Kazan': Izdatel'stvo KFU, 2004: 236 – 240.
16. Kuzhevskaya E.B., Smyk E.I. Mezhdisciplinarnyj podhod k formirovaniyu navykov mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti.* 2021; № 1: 318 – 322.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 378.096 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-223-225

***Chen Xize**, senior lecturer, Qiqihar University (Qiqihar, Heilongjiang, China), E-mail: bass2007@163.com*

CURRENT STATUS OF FOLK INSTRUMENT ORCHESTRAS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF HEILONGJIANG PROVINCE. Folk orchestral creativity is the most important element of the national musical culture of China. Having absorbed more than 7000 years of the history of musical creativity of the Celestial Empire, modern orchestras of Chinese folk instruments today demonstrate a new stage of development, organically combining the features of antiquity and modernity, ethnicity and academism. In the effectiveness of such a process, a huge role belongs to the universities of the People's Republic of China, in which such collectives have existed for many years and make a significant contribution both to the development of amateur student creativity and professional performance. In the article, the author analyzes in detail the history of the formation of the folk orchestra culture of China, outlines the process of formation of such collectives in the educational environment of Chinese universities, tracks the most important trends in their development and influence on the educational programs of higher education. Special emphasis is placed on the analysis of functioning of orchestras of Chinese instruments of Hailongjiang province, some of which are led by the author of the study.

Key words: **orchestra of Chinese folk instruments, student creativity, universities of China.**

***Чэнь Сицзэ**, доц., Цицикарский университет, г. Цицикар, E-mail: bass2007@163.com*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОРКЕСТРОВ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ВУЗАХ ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯН

Народное оркестровое творчество является важнейшим элементов национальной музыкальной культуры Китая. Впитав в себя VII-вековую историю музыкального творчества Поднебесной, современные оркестры китайских народных инструментов в наши дни демонстрируют выход на новый этап развития, органично соединяя в себе черты древности и современности, этничности и академизма. В эффективности такого процесса огромная роль принадлежит вузам КНР, в которых подобные коллективы существуют на протяжении многих лет и вносят существенный вклад в развитие любительского студенческого творчества и профессионального исполнительства. В предлагаемой статье автор подробно анализирует историю становления народной оркестровой культуры Китая, излагает процесс становления таких коллективов в образовательной среде китайских вузов, отслеживает важнейшие тенденции их развития и влияние на образовательные программы высшей школы. Особый акцент сделан на анализе функционирования оркестров китайских инструментов провинции Хэйлунцзян, руководство одними из которых осуществляет автор представленного исследования.

Ключевые слова: **оркестр китайских народных инструментов, студенческое творчество, вузы Китая**.

Изучение национальных традиций, народного художественного творчества Китая позволяет не только осмыслить историю развития страны, но и заложить фундамент высоких духовно-творческих ориентиров в культурном становлении подрастающего поколения, общества в целом. Особая роль в этом процессе принадлежит музыкальному искусству, профессиональной системе образования, оркестрам китайских народных инструментов.

Современное состояние развития оркестрового жанра предполагает решение вопросов, связанных с совершенствованием конструкций народных музыкальных инструментов, формированием оптимального инструментального состава коллективов, репертуарной политикой, совершенствованием технологий в образовательной среде вузов на оркестровых специализациях. Поэтому сегодня становится актуальным анализ исторического пути, современного бытования оркестров китайских народных инструментов, поиск образовательной модели, принципов, форм и методов подготовки специалистов высшей квалификации в области оркестрового исполнительства на китайских народных инструментах.

Объект исследования: развитие оркестрового народно-инструментального жанра на территории КНР.

Предмет исследования: изучение современного состояния оркестров народных инструментов в вузах провинции Хэйлунцзян.

Цель исследования: найти пути оптимизации развития оркестрового исполнительства на народных инструментах и подготовки соответствующих кадров высшей квалификации в КНР.

Задачи исследования:

1. Выявить современные тенденции развития оркестрового исполнительства на китайских народных инструментах.
2. Определить инструментарий, получивший распространение в исполнительской практике оркестров народных инструментов в КНР, включая учебные коллективы вузов.
3. Изучить современное состояние оркестров народных инструментов в вузах провинции Хейлунцзян на территории КНР.

Современное состояние оркестров народных инструментов в Китае

Китайский народный оркестр – это тип оркестра, активно функционирующий в современном социокультурном пространстве Китае, в отличие от оркестра русских народных инструментов, практически всегда состоящего из традиционного инструментария. В состав китайского народного оркестра органично входят как этнические, так и академические европейские инструменты. В первые годы существования Китайской Народной Республики национальный оркестр состоял только из традиционных инструментов и получал широкую поддержку (организационную, информационную, финансовую и проч.) со стороны правительства. В материковом Китае он также известен как «китайский народный оркестр», а в Гонконге и Сингапуре его называют «китайским оркестром». Также существует мнение, что более точным названием для такого коллектива было бы «современный китайский струнный и духовой оркестр» [1, с. 17].

Истоки формирования такого вида музыкального коллектива относятся к 1920-м гг. С тех пор, как Чжэн Цзиньвэнь (кит., 1872–1935 гг., китайский музыкант, исполнитель на гуцинь /китайский 7-струнный щипковый музыкальный инструмент, разновидность цитры/, педагог музыки) основал в 1924 году в Шанхае женский оркестр Музыкального общества «Датун», история развития китайского народного оркестра насчитывает почти 100 лет и прошла процесс от обучения и подражания к интеграции и инновациям. Истоки относятся к XX веку, начинаются с художественной практики Музыкального общества «Датун», в котором на европейских академических музыкальных инструментах исполняли, в том числе и силами камерного оркестра, традиционные китайские сочинения. После непрерывных поисков и интеграции этнических музыкальных инструментов в академический состав удалось достичь первой кульминации развития национальной оркестровой музыки в 1950-х и 1960-х годах, что заключается в определении базовой формы современных народных оркестров, основанных на стиле западных симфонических оркестров в сочетании с характеристиками китайских национальных музыкальных инструментов. Второй процесс начался с реализации политики реформ и открытости. В то время Китай снова начал следовать за мировыми тенденциями. С наплывом в Поднебесную западной музыкальной культуры музыканты-народники постоянно стремятся к объединению своих усилий с целью сохранения первозданной чистоты и «свежести» звучания этнической музыки, благодаря чему народный оркестр получил новый толчок для своего развития.

«Китайские оркестры народных инструментов, как правило, состоят из четырёх основных групп: духовая, струнно-смычковая, струнно-щипковая и ударная. В группу духовых инструментов входит бандна (китайская бамбуковая флейта в строе — f (фа), g (соль), a (ля)), цюйди (флейта в строе — C (До), D (Ре), E(Ми)), синьди (современная флейта длиной от 40 до 120 см и диаметром 2-3 см.), теноровая сона («китайский кларнет»), альтовая сона, басовая сона, теноровый шэн (губной орган), альтовый шэн, басовый шэн и т. д. Группа струнно-смычковых инструментов состоит из гаоху (двухструнная скрипка семейства хуцинь /китайская скрипка, инструмент со смычком, которым играют между двумя струнами/), эрху (старинный китайский струнно-смычковый музыкальный инструмент с двумя металлическими струнами), чжунху (альтовая эрху), дагэху (большая улучшенная в конструктивном плане эрху), басовая эрху. Группа струнных щипковых инструментов состоит из янцинь (подобие цимбал), люцинь (трех-, четырех- или пятиструнная китайская мандолина с грушевидным корпусом), пипа (4-струнный щипковый инструмент типа лютни), чжунжуань (средний жуань /струнный щипковый инструмент, происходит от пипы/), дажуань (большой жуань), гучжэн (инструмент семейства цитры), кунхоу (китайская арфа) и т. д. Группа ударных инструментов состоит из китайских и западных ударных инструментов» [2, с. 11].

В оркестре хуцинь соответствует скрипке и альту традиционного (западного) симфонического оркестра. Большинство подобных оркестров в Китае вводят в свой состав виолончель и/или контрабас для усиления звучания басовой партии. Бамбуковая флейта (сонна) и шэн современного типа – в народном оркестре играют своеобразную роль западных медных и деревянных духовых инструментов, а западные инструменты, такие как литавры и малый барабан, также используются в ударной партии. По сравнению с «западными» симфоническими оркестрами наиболее специфической особенностью китайского народного оркестра является широкое использование струнных народных щипковых и большого количества этнических ударных инструментов.

Практическая значимость развития оркестров народных инструментов в вузах Китая

В последние годы китайское правительство энергично усиливает культурное строительство и реализует проекты наследования и развития уникальной китайской традиционной культуры. Вузы страны являются важнейшей платформой для продвижения этой концепции. В построении платформы культурного строительства художественному образованию уделяется большое внимание со стороны вузов. Создание народных оркестров в вузах может не только обогатить культурную жизнь в кампусах, но и развить индивидуальные способности студентов и проявить их способности к организации, планированию, творчеству и сотрудничеству. Народный оркестр как олицетворение практической национальной художественной деятельности играет важную роль во всестороннем развитии музыкального образования и профессиональных качеств студентов.

Итак, наследование народной музыки и содействие культурному строительству вузов сегодня является важным направлением развития высшего профессионального музыкального образования в Китае. Народные оркестры являются особым и уникальным способом наследования лучших достижений китайской традиционной музыкальной культуры. Содействие развитию и распространению народной музыки в студенческой культуре имеет большую практическую значимость для сохранения и приумножения традиционного китайского искусства. Студенты, осваивающие коллективные формы традиционного музыкального творчества, «впитывают» в свой культурный генофонд славные традиции прошлого, без которого, как известно, не может быть будущего.

Современное состояние оркестров народных инструментов в вузах провинции Хэйлунцзян

За последние годы народные оркестры в вузах провинции Хэйлунцзян добились значительного развития, достигнув за короткое время серьёзных художественных результатов. Хочется особо подчеркнуть, что не только творческие вузы имеют в своем составе оркестры традиционных инструментов. Согласно статистике, «в провинции Хэйлунцзян имеется 27 государственных вузов, в 12 вузах среди которых открываются специальности музыкального исполнительства и музыкального образования, и в 11 вузах созданы народные оркестры или на-

родные музыкальные группы» [3, с. 41]. Помимо Харбинской консерватории, Цицикарского университета, Харбинского педагогического университета, такие коллективы есть в Северо-восточном нефтяном университете, Северо-восточном сельскохозяйственном университете и многих других высших школах. Все они характеризуются значительными масштабами и полным набором инструментов (до 120 человек). С точки зрения сферы своей деятельности народные оркестры вузов провинции Хэйлунцзян постепенно выходят за рамки сугубо студенческого творчества. Их выступления проходят на ведущих концертных площадках, а репертуар включает не только сочинения традиционного типа, но и новой (современной) и массовой народной музыки.

В 1997 году Ли Ланьцин, занимавший в то время пост заместителя премьер-министра Государственного совета КНР, провёл в Пекине симпозиум, на котором среди прочих присутствовал Ли Дэлунь (1917–2001 гг., китайский дирижёр). На симпозиуме Ли Ланьцин отметил, что «популяризация музыки в вузах играет незаменимую роль в воспитании у студентов правильной эстетики и эстетических способностей, развитии художественных вкусов, обучении талантов со всесторонним развитием» [4, с. 9]. После проведения данного симпозиума в Китае последовательно создаются студенческие народные и симфонические оркестры. Департамент образования, Департамент культуры и Департамент финансов провинции Хэйлунцзян также положительно отреагировали на эту инициативу и ежегодно постепенно увеличивают инвестиции в вузы провинции для создания оркестров и гастрольных выступлений. Народный оркестр университета, где работает автор данной статьи, «был создан в 2005 году и за последние 17 лет побывал в более чем 30 вузах провинции и за ее пределами, где осуществил около 100 выступлений, которые действительно популяризировали национальное искусство» [5, с. 27].

С точки зрения репертуарной политики коллектива, он постепенно развивается от традиционного – к новой народной музыке и многообразной (разножанровой) народной музыке. С момента вступления в новую эру народное творчество в Китае развивается беспрецедентно активно, демонстрируются новые творческие проекты, такие как процветание «тематического» творчества, многожанровые представления. Народные оркестровые коллективы вузов демонстрируют прорывы в художественных концепциях, показывая сосуществование стилей академизма, этно, модернизма и постмодернизма. По статистике автора, «с 2012 года появилось более 300 новых произведений национальной оркестровой музыки. Такое разнообразие позволило хэйлунцзянским вузам значительно расширить свой репертуар» [6, с. 29].

С точки зрения состава народные оркестры хэйлунцзянских вузов делятся на две категории, что объясняется спецификацией программ обучения в конкретном университете. Первая состоит из преподавателей-профессионалов и студентов музыкальных вузов или музыкального факультета многопрофильных вузов, а вторая – из студентов – любителей народной музыки.

С точки зрения системы управления оркестры делятся на три типа: первый подчинен вузам, и им руководят профессиональные преподаватели; второй тип оркестра создан при поддержке центров художественного образования при вузах, третий тип – это социальная организация, связанная с отделом студенческой работы или комсомольской ячейкой.

О будущем развитии оркестров народных инструментов в вузах провинции Хэйлунцзян

В целом система поддержки работы народных оркестров хэйлунцзянских вузов в течение многих лет осуществляется посредством соответствующих департаментов провинции по делам культуры и правительства. За годы своей неустанной работы оркестры добились плодотворных результатов и накопили немалый управленческий опыт. Тем не менее они все ещё находятся в стадии развития, существует еще много недостатков, с которыми необходимо разобраться, что также является общей проблемой для многих вузов. На наш взгляд, во-первых, для профессиональных народных оркестров вузов внедрение общей системы управления центром художественного образования может значительно повысить эффективность организационной работы. В свою очередь, для оркестров, руководимых непрофессиональными музыкантами, целесообразно внедрить студенческое самообслуживание, самоуправление и самоинновации, чтобы студенты смогли действовать синхронно в русле решения конкретных задач при планировании образовательного процесса преподавателями.

Во-вторых, до сих пор ощущается острая нехватка профессиональных дирижёров-народников. Уровень народного оркестра во многом зависит от степени подготовки дирижёра. В настоящее время в Китае существует только две консерватории, которые готовят профессиональных дирижёров народной музыки, что не может удовлетворить потребности народных оркестров в дирижёрах. Большинство дирижёров народных оркестров хэйлунцзянских вузов являются дирижёрами западной музыки. На ранней стадии создания оркестра данный недостаток был не так заметен, но после того, как оркестр развился до серьезного масштаба, для осуществления эффективного репетиционного процесса требуются профессиональные дирижёры китайской народной музыки. Эту проблему можно частично решить за счет привлечения известных дирижёров-народников в качестве приглашенных руководителей оркестров. Другой вариант – направить в народные оркестры оперно-симфонических дирижёров, предварительно осуществив их профессиональную переподготовку на базах музыкальных вузов, которые специализируются на подготовке дирижёров народной музыки.

Вместе с тем необходимо отметить, что вузы поощряют инновации, основанные на традициях, что отражается в формах концертной деятельности коллективов (например, онлайн-концерты традиционной музыки), основой которых остаётся уникальная национальная культура Китая. В то же время, на наш взгляд, необходимо стимулировать сочетания современного и традиционного, восточного и западного, популярного и элитарного, обращая внимание на востребованные тенденции среди нынешних студентов вузов, надлежащим образом интегрируя все эти элементы в творчество, делая новаторские аранжировки для произведений народной музыки и впитывая дух современности, чтобы произведения народной музыки стали более востребованными.

Библиографический список / References

1. He Keren. Reflections on the Function and Future Development of the Chinese Orchestra in Ordinary Colleges and Universities in the Construction of Campus Culture. *Popular Literature and Art*. 2019; № 5.
2. Zhang Meng. A Brief Introduction to the Creation of Chinese National Orchestral Music in the New Era. *Art of Music*. 2020; № 1.
3. Lin Han. Aesthetic Practice of the Creation of Small Ethnic Bands in Colleges and Universities. *Modern Music*. 2020; № 10.
4. Wang Z. The Absence of National Orchestra in Colleges. *Music Space*. 2015, № 23.
5. Pu H., Gu Y. Research on the Development of College Folk Orchestras Under the Background of Strengthening Aesthetic Education. *Song of the Yellow River*. 2020; № 16.
6. Han Z. An Analysis of the Innovation Path of College Folk Orchestras. *Northern Music*. 2018; № 3.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-225-227

Guz Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: kuzminajulia80@mail.ru*
Melkonyan A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*

FEATURES OF INTERACTIVE WORK IN DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES. A promising education system should be able not only to equip the learner's knowledge, but also, thanks to the constant and rapid renewal of knowledge in the modern era, to form the need for their continuous independent mastery, self-education skills, as well as an independent and creative approach to knowledge throughout the active life of a person. To achieve these goals, it is necessary to use intensive educational technologies, one of which is distance education, which contributes to increasing the intellectual potential of students through self-organization. The article discusses topical practical issues using interactive methods in the higher education system with distance learning of foreign languages. The possibility of transferring interactive training methods from the audience to the online classroom is analyzed. The role of interactive methods in the learning process is disclosed and recommendations are made for organizing interactive student training.

Key words: **self-education, interactive learning methods, learning methods, distance learning, synchronous learning, online classes, Microsoft Teams.**

Ю.А. Гузь*, канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: kuzminajulia80@mail.ru*
А.А. Мелконян, *канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Система образования должна не только передавать знания обучающимся, но и развивать спектр компетенций самостоятельного и творческого подхода к знаниям на протяжении всей активной жизни человека. Для достижения этих целей необходимо использовать интенсивные образовательные технологии, одна из которых – дистанционное обучение, которое способствует повышению интеллектуального потенциала обучающихся через самоорганизацию. В статье рассматриваются актуальные практические вопросы с использованием интерактивности в дистанционном обучении иностранным языкам. Отличительной особенностью данного принципа является активное взаимодействие обучающегося со всеми участниками образовательного процесса на основе внутренней мотивации к обучению. В исследовании раскрывается роль социального взаимодействия в группе, и даются рекомендации по организации интерактивного обучения студентов. Анализируется возможность переноса интерактивных методов обучения из аудитории в онлайн-класс, что успешно могут использовать преподаватели иностранного языка.

Ключевые слова: **самообразование, интерактивные методы обучения, методы обучения, дистанционное обучение, синхронное обучение, онлайн-занятия, Microsoft Teams.**

На сегодняшний день возможности и формы онлайн-обучения иностранным языкам постоянно претерпевают изменения. Это связано не только с активным развитием информационно-коммуникационных технологий, но и в значительной степени – с трансформацией образовательной парадигмы [1]. Ядро современного образования представляют личностно ориентированное обучение, индивидуализация и дифференциация процесса обучения, развитие учебной мотивации и универсальных учебных стратегий обучающихся, автономность и т. д. Эти концептуальные понятия отражают контекст современного образования, поэтому их целесообразно рассматривать как идеи для успешного осуществления иноязычного обучения в современной информационно-образовательной среде. Реализация интерактивного принципа в обучающем процессе возможна не только очно, в традиционном формате, но и дистанционно.

Цель и задачи исследования – рассмотреть особенности интерактивной работы в условиях дистанционного обучения иностранному языку по причине того, что именно непрерывное и разностороннее взаимодействие будет способствовать повышению эффективности учебного процесса. В ходе написания статьи мы провели анализ теоретической базы по вопросам дистанционного обучения и интерактивных методов преподавания иностранного языка, изучили технические возможности онлайн-платформ, проанализировали личный опыт преподавания и обучения в дистанционном формате и выявили особенности реализации интерактивных форм работы. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении эффективности онлайн-занятия. Практическая значимость работы состоит в том, что выявленные нами особенности организации дистанционной работы обучающихся могут взять на вооружение преподаватели-практики и все, кто интересуется интерактивными методами в учебном процессе.

В связи с цифровизацией среды образования и необходимостью осваивать новые технологии в обучении особый интерес для нашего исследования вызвали теоретические работы таких специалистов, как Алексеева В.М., Ильченко С.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Ученые утверждают, что дистанционная форма освоения учебного материала может быть эффективной, менее статичной и способствует развитию у обучающихся компетенций, необходимых в современном мире [2–6]. Интерактивность в обучении раскрыта и подробно представлена в трудах А.А. Вербицкого, М.В. Кларина, Ю.С. Тютюнникова. Мы также использовали эмпирические данные по вопросу корреляции дистанционного занятия и интерактивного обучения.

Развитие дистанционного обучения «диктуется актуальностью и поддерживается на государственном уровне и широкой общественностью» [7, с. 116–121]. Чтобы понять и услышать ответную реакцию обучающихся об эффективности дистанционных синхронных занятий, мы решили прежде опросить студентов и магистрантов ЮФУ, обучающихся дистанционно в онлайн-классах Microsoft Teams. Microsoft Teams, – это единое цифровое пространство для общения, контента, заданий и приложений, позволяющее педагогам организовать динамичную среду обучения [8]. Для этого создаются группы для совместной работы, преподаватели и обучающиеся централизованно объединяются в профессиональные образовательные сообщества.

В результате анонимного исследования было опрошено 200 студентов различных курсов и структурных подразделений, изучающих немецкий как иностранный язык и как основную специальность. Согласно данному опросу, ответы на наши предположения о роли дистанционного обучения завтра очевидны. Достаточно много положительных мнений о внедрении и реализации дистанционных занятий говорят об этом, есть лишь указания и рекомендации от студентов о совершенствовании онлайн-обучения, которым мы должны следовать. Прежде всего, это качественное техническое интернет-соединение, которое должно поддерживать непрерывное взаимодействие между тьютором и слушателем и гарантировать мгновенную обратную связь, наглядное представление информации, её хранение, обработку и возможность многократного использования [9]. Явным преимуществом для студентов является удобный и привычный «домашний» формат обучения, что обусловливает положительный психологический настрой, а вследствие этого – и высокую мотивацию активного участия на занятии. Это подтверждает также посещаемость онлайн-занятий, которая намного выше, чем в аудиторном режиме. Дистанционный формат развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации, что способствует гибкости и автономности учебного процесса. Особенно удобной формой общения между преподавателем и студентом выбрана видеоконференция с групповым чатом, трансляцией экрана и совместной обработкой документов в облачных технологиях. Все эти навыки, знания и умения студенты считают важными в будущей профессиональной деятельности, но оценивают дистанционный формат занятий все-таки в «качестве вспомогательного или временного обучения» при условии хороших дистанционных методик и хорошей технической оснащенности. По результатам опроса является интересным тот факт, что большинство студентов выходят в онлайн-классы при помощи смартфонов, а не компьютеров. В связи с этим качество некоторых видов работ по развитию речевой деятельности снижается, так как не все инструменты доступны в телефоне, например, не так просто работать в общем документе с преподавателем и одногруппниками, это работа протекает динамично при наличии клавиатуры и с возможностью пользоваться несколькими вкладками одновременно.

Несомненно, что для изучения иностранного языка дистанционное обучение имеет ряд преимуществ. Но учебная эффективность достижима лишь при правильно организованном психолого-педагогическом процессе за монитором компьютера, который требует в первую очередь универсальных учебных компетенций, среди которых ведущая – умение учиться самостоятельно. Современный выпускник, в широком смысле данного слова, должен быть готов к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, к реальной самооценке своих возможностей для самореализации в социуме, к планированию своих профессиональных стратегий и своей жизненной позиции [10, с. 46]. Говоря об успешном обучении иностранным языкам дистанционно, следует раскрыть один из главных принципов этого процесса и подробно остановиться на интерактивности. В основу термина «интерактивное обучение» легло понятие «интерактивность», характеризующее степень активности участников образовательного процесса. Отличительной особенностью данного принципа является активное взаимодействие обучающегося со всеми участниками образовательного процесса (в том числе и средствами обучения) на основе внутренней мотивации к обучению [11]. При реализации такого обучения педагог грамотно и осознанно направляет действия обучающихся к достижению поставленных целей, оставаясь при этом немного в тени и поощряя активность, творческий подход и желание общаться на иностранном языке.

На сегодняшний день не существует единого мнения относительно появления в педагогической науке термина «интерактивное обучение». По одной из версий, в основе интерактивного обучения лежит теория «интеракционистской ориентации», которая основывается на социально-психологической концепции американского психолога, философа и социолога Джорджа Мида. Прагматическая философия ученого базировалась на становлении «Я» в социуме. Представителей данной концепции интересовал процесс социального взаимодействия в группе или в обществе, анализ которого был необходим для понимания природы поведения индивидуума в обществе. Согласно другой версии, интерактивное обучение уходит корнями в термин «активное обучение» (Action Learning) или так называемое обучение в действии, которое, в свою очередь, базируется на идеях американского философа и педагога Джона Дьюи, автора концепции прагматического образования и основанного на ней метода проектов. Некоторые ученые придерживаются мнения, что интерактивное обучение связано с развитием информационных технологий, ресурсов сети Интернет, дистанционным образованием и предусматривает интеракцию в процессе работы с компьютером или любым другим цифровым носителем. В трудах отечественных исследователей понятия «интерактивность» и «интерактивная модель обучения» начинают упоминаться с конца 1980-х годов (Е.С. Полат, М.В. Кларин, А.А. Вербицкий). Так, в концепции обучения А.А. Вербицкого интерактивность рассматривается с точки зрения процесса общения, взаимодействия всех субъектов данного процесса. Важнейшими составляющими процесса взаимодействия, по мнению ученого, являются активность участников общения и создание учебной среды, предоставляющей каждому возможность найти способ решения задачи [12].

Интеракция на занятии иностранного языка как в дистанционном формате, так и в очном обозначает все возможные процессы общения. Общение между участниками современного образовательного процесса – это не просто обмен ин-

формацией, а обмен контентом, который имеет значение для обучающихся. Основная задача преподавателя иностранного языка – проектировать аутентичные ситуации общения и стимулировать обучающихся задачами, решение которых подразумевает сотрудничество друг с другом в социальном контексте. Грамотное проектирование ситуаций и постановка задач способствуют тому, что обучающиеся учатся понимать других и себя по отношению к другим, высказывать собственное мнение и уважительно относиться к мнениям других, брать на себя ответственность за принятые решения в процессе решения совместных задач. Процессы общения реализуются, главным образом, в формах социального взаимодействия обучающихся. Социальное взаимодействие способствует активной работе, что приводит к более глубокой обработке знаний и, следовательно, к лучшему запоминанию изученного.

Роль преподавателя при организации групповой формы социального взаимодействия многогранна и второстепенна одновременно. С одной стороны, на начальном этапе преподаватель выступает в роли организатора, а уже в процессе работы он наблюдатель и консультант. Поведение преподавателя должно фокусироваться на наблюдении за групповой работой; консультировании групп; стимулировании дальнейших вариантов решения. В дистанционном формате классы онлайн-платформ предоставляют возможность делить присутствующих на группы, таким образом студенты могут работать парно, втроем и в подгруппах, не мешая другим. Задачи преподавателя остаются идентичны: представить задание, его цели, предполагаемые результаты; организовать групповую работу; наблюдать поочередно за ходом обсуждения в подгруппах, консультировать и оказывать педагогическую, методическую и техническую поддержку студентам. Для обсуждения общих результатов все возвращаются в основное собрание и дискутируют по проблеме.

На наш взгляд, организация групповой формы социального взаимодействия на онлайн-занятии является наиболее трудоемкой для преподавателя, т. к. нет прямого, невербального контакта между субъектами обучения. Надо понимать, что в дистанционном обучении интерактивность не предполагает «живого общения», коммуникация осуществляется на расстоянии, на дистанции между педагогом и студентами. Посредником в этом общении выступает монитор и все прилагающиеся к нему технические устройства, которые не должны отвлекать от качественного общения в рамках онлайн-занятия. Но использование различных социальных форм, а также сознательное их чередование является важным инструментом интеграции всех активных участников образовательного процесса и, как правило, выступает гарантией положительных результатов в обучении. Кроме того, предпочтения в выборе форм социального взаимодействия могут зависеть от культуры и традиций обучения в целом, компетентности и самосознания преподавателя и его представлениях о качественном обучении, личностных качеств обучающихся. Если занятие проходит в аудитории, то этому содействует невербальный контакт, а также возможность создания более располагающей обстановки для общения, например, с помощью удобной расстановки столов и стульев в помещении. Зачастую выбор определенной формы социального взаимодействия присваивает преподавателю и обучающимся твердую, часто бессознательную роль и определяет того, кто доминирует на занятии, кто организует занятие и объясняет грамматические правила, того, кто исправляет ошибки обучающихся и задает вопросы. Студенты совместно с преподавателем или самостоятельно участвуют в решении проблемных ситуаций и оценивают себя и своих партнеров, что развивает автономную компетенцию в обучении.

В заключение можно сделать следующие выводы, что, во-первых, несмотря на противоречивое отношение многих преподавателей к дистанционному обучению, и существующие на сегодняшний день недостатки (ограниченные технические возможности некоторых обучающихся; необходимая самодисциплина обучающихся и т. д.), этот формат может использоваться интерактивно и продуктивно. Современные платформы разработаны для удобства взаимодействия всех звеньев процесса обучения и предусматривают такие интерактивные возможности, как дискуссия, презентация, объединение обучающихся по группам, отдельные чаты, использование в работе электронных учебников и пособий, находящихся в открытом доступе, онлайн-тесты или онлайн-опросы для быстрой проверки знаний обучающихся, запись занятия для просмотра в любое удобное время; мониторинг посещения занятий и активности обучающихся. Во-вторых, изучив технические возможности ряда онлайн-платформ для обучения (Zoom, Microsoft teams, Google class), мы пришли к выводу, что большинство известных интерактивных методов и технологий не требуют никакой серьезной трансформации в дистанционном синхронном формате обучения. Так как именно дистанционное обучение направлено на организацию продуктивной самостоятельности обучающихся, увеличение объема индивидуальной работы, практических и творческих заданий поискового и исследовательского характера. Наличие интерактивной доски и возможность объединения обучающихся по группам позволяют с легкостью выполнять творческие и проектные (индивидуальные, парные и групповые) задания. В-третьих, интерактивное занятие – это следствие грамотной работы преподавателя, который создает условия для активизации всех обучающихся, а не только наиболее мотивированных. Подбирая соответствующее содержание и формы работы, задания проблемного характера и приемы, преподаватель не только инициирует интерес и мотивацию на онлайн-занятии, но и привлекает обучающихся к открытию языковых и коммуникативных закономерностей, используя индуктивный подход. Кроме того, формируется учебная автономия, предполагающая осознание студентами собственной ответственности за результаты своей учебной деятельности.

Библиографический список

1. Гузь Ю.А., Стрикатова Т.А. Обучающий потенциал социальных сетей на примере изучения иностранного языка в Instagram. *АНИ: педагогика и психология*. 2021; № 1 (34): 246 – 250.
2. Алексеев В.М., Ильченко С.В. Особенности современного дистанционного обучения контрактных управляющих. *Актуальные проблемы* гуманитарных и *естественных наук.* 2016; № 9-1: 168 – 171.
3. Гузь Ю.А., Жарина О.А., Кудряшова А.Н. Деятельностно-ориентированное обучение иностранным языкам в условиях новой парадигмы самообразования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; № 2 (97): 45 – 47.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Академия, 2001.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические информационные технологии в системе образования:* учебное пособие. Москва: Академия, 2000.
6. Полат Е.С. Дистанционное обучение. *Педагогические и информационные технологии в образовании*. Интернет-журнал. 2003; № 2.
7. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования. *Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. Наука, образование, экономика*. Серия: Экономика. 2019; № 2: 116 – 121.
8. *Microsoft Teams для образования*. Available at: https://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/teams
9. Гузь Ю.А., Шевченко В.В. Эффективность и перспективы развития дистанционного обучения иностранным языкам. *Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания*: материалы второй научно-практической конференции. 2015: 471 – 475.
10. Пономарева О.С. Развитие профессиональных компетенций студентов вуза в рамках концепции устойчивого развития. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 2: 45 – 48.
11. Шевченко Н.И. *Интерактивные методы как условие интерактивного образования.* Available at: https://interactiv.su/2018/04/24
12. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения. Инновационные проекты и программы в образовании. *Инновации и эксперимент в образовании*. 2011; № 2: 36.

References

1. Guz' Yu.A., Strikatova T.A. Obuchayuschij potencial social'nyh setej na primere izucheniya inostrannogo yazyka v Instagram. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 1 (34): 246 – 250.
2. Alekseev V.M., Il'chenko S.V. Osobennosti sovremennogo distancionnogo obucheniya kontraktnyh upravlyayuschih. *Aktual'nye problemy* gumanitarnyh i *estestvennyh nauk.* 2016; № 9-1: 168 – 171.
3. Guz' Yu.A., Zharina O.A., Kudryashova A.N. Deyatel'nostno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v usloviyah novoj paradigmy samoobrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 2 (97): 45 – 47.
4. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2001.
5. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2000.
6. Polat E.S. Distancionnoe obuchenie. *Pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v obrazovanii.* Internet-zhurnal. 2003; № 2.
7. Safuanov R.M., Lehmus M.Yu., Kolganov E.A. Cifrovizaciya sistemy obrazovaniya. *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo neftyanogo tehnicheskogo universiteta. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. Seriya: `Ekonomika. 2019; № 2: 116 – 121.
8. *Microsoft Teams dlya obrazovaniya*. Available at: https://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/teams
9. Guz' Yu.A., Shevchenko V.V. `Effektivnost' i perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya*: materialy vtoroj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 471 – 475.
10. Ponomareva O.S. Razvitie professional'nyh kompetencij studentov vuza v ramkah koncepcii ustojchivogo razvitiya. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016; № 2: 45 – 48.
11. Shevchenko N.I. *Interaktivnye metody kak uslovie interaktivnogo obrazovaniya.* Available at: https://interactiv.su/2018/04/24
12. Verbickij A.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya novyh modelej obucheniya. Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. *Innovacii i `eksperiment v obrazovanii.* 2011; № 2: 36.

Статья поступила в редакцию 21.05.22

УДК 378.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-228-230

Kim Yu.Kh., *senior teacher, Institute of Radio Electronics and Informatics, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA) (Moscow, Russia), E-mail: kim_yu@mirea.ru*
Chugaeva K.M., *postgraduate, Institute of Radio Electronics and Informatics, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA) (Moscow, Russia), E-mail: chugaeva@mirea.ru*

FOREIGN LANGUAGE KNOWLEDGE AND CULTURAL BORROWING INTEGRATION IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE ADAPTATION. The article covers a problem of integration of foreign language knowledge and cultural borrowings in the process of communicative adaptation to solve professional tasks. Theoretical and methodological analysis has shown that foreign languages facilitate assimilation of ethnolinguistic groups in the intercultural interactions developing foreign-language abilities to use cultural borrowings in professional field. The article can be seen as an illustration of what happens to foreign language knowledge and cultural borrowings over a long period of time, which includes a separate study of the adaptation of Chinese hieroglyphic writing to the Korean cultural context. The Chinese language for Koreans was a language for improving skills and abilities, a means of introducing them to a more diverse culture, the content of which formed a set of laws, norms and rules in various spheres of human activity and life.

Key words: **foreign language, communication, communicative adaptation, foreign language knowledge, cultural borrowings, ethnolinguistic group.**

Ю.Х. Ким, *ст. преп., Институт радиоэлектроники и информатики, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, E-mail: kim_yu@mirea.ru*
К.М. Чугаева, *аспирант, Институт радиоэлектроники и информатики, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, E-mail: chugaeva@mirea.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗНАНИЙ И КУЛЬТУРНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье рассмотрена проблема интеграции иноязычных знаний и культурных заимствований в процессе коммуникативной адаптации для решения профессиональных задач. Теоретико-методологический анализ показал, что иностранные языки способствуют ассимиляции этнолингвистических групп в ходе межкультурных взаимодействий, развивая иноязычные способности применения культурных заимствований в поле профессиональной деятельности. Данная статья может рассматриваться в качестве иллюстрации того, что происходит с иноязычными знаниями и культурными заимствованиями на протяжении длительного периода времени, которое включает отдельное исследование адаптации китайской иероглифической письменности к корейскому культурному контексту. Китайский язык для корейцев являлся языком совершенствования навыков и умений, средством приобщения к более разнообразной культуре, содержание которой сформировало совокупность законов, норм и правил в различных сферах деятельности и жизни человека.

Ключевые слова: **иностранный язык, коммуникация, коммуникативная адаптация, иноязычные знания, культурные заимствования, этнолингвистическая группа.**

В современном мире в школьную и университетскую программу обязательно входит такой предмет, как иностранный язык. Иностранный язык – это не только тот язык, на котором говорят жители другой для индивида страны. Как правило, иностранный язык рассматривается в качестве языка межнационального общения, но в некоторых случаях он становится языком профессионального сообщества или даже языком отдельной социальной группы [1–14].

Данная статья посвящена актуальным для современной цивилизации проблемам адаптации иноязычных знаний и культурных заимствований [8, с. 519].

Цель статьи направлена на изучение особенностей интеграции иноязычных знаний и культурных заимствований в процессе коммуникативной адаптации.

Задачи статьи заключаются в изучении сущности коммуникативной адаптации; рассмотрении специфики коммуникативной адаптации китайской иероглифической письменности к корейскому культурному контексту.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами на основе генезиса процесса адаптации китайской иероглифической письменности к корейскому культурному контексту было убедительно показано, что китайская иероглифика легла в основу создания современной корейской письменной культуры, в которой функционально безупречный алфавит хангыль дополняется рудиментарно стабильной иероглификой ханча.

В 1971 году британо-американским социальным психологом Говардом Джайлсом была разработана теория коммуникативной адаптации, предполагающая наличие «языка, контекста и идентичности», которые повлияют на исход коммуникации [9, с. 95]. Согласно Джайлсу, существует два основных процесса адаптации: конвергенция и дивергенция. Конвергенция представляет собой линию поведения, с помощью которой индивиды для уменьшения социальных различий приспосабливаются к коммуникативным действиям друг друга. Дивергенция представляет собой противоположную линию поведения, когда индивиды подчеркивают социальные различия между собой и своим собеседником. Понятно, что иностранный язык поддерживает естественную демаркацию в процессе общения.

Параллельно с конца 60-х до начала 80-х гг. польско-британский социальный психолог А. Тэшфел развивал теорию социальной идентичности. Согласно теории Тэшфела, человек является индивидом только тогда, когда он выходит из своей социальной группы и участвует в межгрупповых взаимодействиях. Внутри социальной группы человек является, прежде всего, членом группы. В реальной жизни поведение человека определяется сочетанием этих двух типов коммуникации. Иностранный язык в данном случае ослабляет членство индивида в группе.

В коллективной статье 1977 года «К теории языка в отношениях между этническими группами» Г. Джайлс, Р. Бурхис и Д. Тейлор объединили теорию коммуникативной адаптации Джайлса с теорией социальной идентичности Тэшфела, ввели понятие этнолингвистической группы и провели анализ структуры жизнеспособности этнолингвистической группы с точки зрения ее взаимодействия с другими группами. Ими было показано, что на жизнеспособность группы влияют три фактора: ее положение в обществе, демография и поддержка различных социальных институтов. При этом лингвистическая составляющая является ключевой для идентификации группы как единой устойчивой общности [12, с. 343].

Для выживания этнолингвистическая группа нуждается в формировании информационно-коммуникативной адаптивности, создании новых измерений для коллективного сравнения себя с другими группами и соревнования индивидов внутри группы, то есть повышения способности к адаптации. Большое значение имеет сохранение языка как средства передачи культурного опыта. Иностранный язык может способствовать ассимиляции этнолингвистической группы в чужеродном пространстве с ее последующим исчезновением, но может также закрепить ее статус и способствовать признанию ее самобытности [13, с. 22].

В 1991 году нидерландский лингвист и социолог Рейтце Йонкман в своей работе «Триангуляция и трехъязычие» (Triangulation and trilingualism) провел исследование ситуации, когда участники коммуникации не сходятся на одном из используемых ими языков (нидерландском или фризском), а продолжают говорить каждый на своем. В результате возникает промежуточный язык Leewarders, или язык «подветренных сторон» [14, с. 82]. Это явление получило название нон-конвергенции дискурса, то есть диалога, во время которого одновременно используются разные языки.

В лингвистике, психологии и социологии данное явление известно как мультилингвизм, или многоязычие, а применительно к способности индивида – умение воспринимать иностранный или неродной язык на слух и понимать его как пассивный билингвизм, или пассивное двуязычие. У Йонкмана вообще описана ситуация трилингвизма, или трехъязычия. Известно, что «трилингвизм и билингвизм, будучи разными гранями одного и того же языкового феномена – многоязычия, проявляют себя по-разному» [6, с. 99].

Во многом пассивный билингвизм зависит от предметной области, для которой используется каждый язык. Говорящие могут не признавать свое владение пассивным языком, хотя существуют социальные факторы, благодаря которым их языковые компетенции различаются.

Задолго до теоретического осмысления зависимости результатов коммуникативного взаимодействия от сознательного выделения или сведения к минимуму социальных различий между участниками вербальной и невербальной коммуникации некоторыми традиционными обществами были накоплены глубокие знания в данной области. Наиболее важным фактором стремительной эволюции коммуникативных навыков являлось приобщение к письменной культуре, овладение навыками чтения и письма.

Успехи корейской модернизации в XX веке во многом были обусловлены достижениями традиционного общества [3, с. 18]. С древности корейцы были

знакомы с ситуацией погружения в ситуацию билингвизма, когда вместе с культурными заимствованиями на Корейский полуостров начал проникать китайский язык, имевший к тому времени развитую и унифицированную реформами Ли Сы (ок. 280 до н. э. – 208 до н. э.) иероглифическую письменность [Ледьярд, с. 33].

В корейских государствах Когурё, Пэкче и Силла (с I века до н. э. по VII век н. э.) китайский язык стал письменным языком, получившим название *ханмун* (от китайского названия *вэньянь*). Китайские чтения иероглифов были приспособлены к фонетической системе корейского языка. Однако серьезные различия в грамматике не позволяли полностью решить проблему перевода китайских текстов на корейский язык.

Китайский язык – это аналитический язык изолирующего строя, то есть части речи в нем не изменяются, связь в предложении осуществляется с помощью порядка слов и вспомогательных слов. Порядок слов китайского языка (SVO) определяет смысл высказывания. Дополнение в предложении китайского языка находится в самом конце, после подлежащего и сказуемого.

Корейский язык – это синтетический агглютинативный язык. Части речи в корейском языке имеют различные формы, которые конституируют связь слов в высказывании. В предложении корейского языка дополнение ставится после подлежащего, но перед сказуемым (SOV). Получается, что переводить смысл китайских предложений на корейский язык можно, но для этого нужно разделить каждое предложение на отдельные смысловые блоки, так как структура предложений в китайском и корейском языках не совпадает.

Иностранный язык для профессиональных целей всегда имеет более узкую область применения, чем родной язык, на котором описывается практически любое явление окружающего мира [10, с. 347]. Китайский язык для корейцев являлся языком совершенствования навыков и умений, средством приобщения к более разнообразной культуре, содержание которой сформировало совокупность законов, норм и правил в различных сферах деятельности и жизни человека.

Корейский язык испытывал серьезное долгосрочное воздействие со стороны китайского языка, но сам китайский язык практически не включал заимствований из корейского языка. Способность применить полученные иноязычные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности за сотни лет стала одной из приоритетных задач корейских служащих.

С 992 года, когда шестым королем династии Корё Сенджоном (961–997) было основано высшее учебное заведение Кукчагам, корейская культурная традиция стала формироваться под сильным влиянием китайского неоконфуцианства. Неоконфуцианство представляло собой синтетическое учение, в котором допускались даосские и буддийские дополнения конфуцианской традиции изучения канонов. В дальнейшем на формирование собственно корейского конфуцианства, сделавшего шаг назад к чистоте конфуцианской традиции, ослабившего влияние буддизма и даосизма, заметно повлияли три события [5, с. 60].

Во-первых, это дипломатическая миссия наследного принца Чхунсона в Китай 1289 года, когда преподавателем Кукчагам Ан Хяном (1243–1306) были завезены конфуцианские каноны, ритуальные сосуды, музыкальные инструменты, произведения живописи и историческая литература, а затем открыта просветительская школа Кукхак, ставшая центром распространения учения Конфуция в Корее [2, с. 76–77].

Во-вторых, изобретение корейской фонетической системы письма [7, с. 17]. Четвертый король династии Чосон Седжон Великий (1418–1450) в 1443–1445 годах инициировал создание группой конфуцианских ученых корейской азбуки хангыль [15, с. 134]. Освоение китайской и оптимизация собственной письменной традиции способствовали распространению грамотности среди широких слоев населения Кореи, хотя официально хангыль не использовался до 1895 года.

В-третьих, учреждение Ли Хваном (1501–1570) национальной корейской конфуцианской школы *чурипха*, последователи которой начали создавать оригинальные корейские учения. При этом они стремились в качестве духовного ориентира выбирать не современные им неоконфуцианские течения и концепции, а более древние и простые, восходящие к самому Конфуцию [2, с. 78].

От Ли Хвана также берет начало традиция «практического учения» *сирхак*: «Термин *сирхак* в корейской историографии, как Северной, так и Южной, трактуется в целом одинаково: «науки, имеющие практическое применение»» [4, с. 284].

Профессор Китайского народного университета Гэ Жунцзинь также характеризует философию Ли Хвана как «практическое учение»: «В его сочинениях неоднократно встречаются такие понятия, как «практическое учение», «материя», «искренность», «осуществление», «практика», «управление страной» и др. [11, с. 201].

Сам по себе термин *сирхак* (в китайском прочтении – *шисюэ*) использовался и в Китае и означал идейное течение в неоконфуцианстве начала эпохи Цин (XVII–XVIII вв.), в основе которого лежала идея о «практическом упорядочении мира по канонам» [4, с. 241]. Что же представляет собой «практическое учение»? Учение Ли Хвана производно от «учения о принципе» *ли сюэ* китайского философа Чжу Си (1130–1200), но в то же время от него отличается. Ли Хван адаптировал китайскую идею классификации сущего в соответствии с ключевыми признаками или образцами, утвержденными канонами, истоки которой следует искать в китайской иероглифике, в задаче перевода китайских текстов на корейский язык. В результате появились корейские практические способы, навыки и умения из разнородных фрагментов создавать единое целое произведение.

Помимо изучения китайской иероглифики и ее корейского чтения Ли Хван был вынужден исследовать китайский язык в тексте конфуцианских канонов. Традиционный процесс обучения был трудоемким, в освоении требовал необычайного упорства, дисциплинировал человека и формировал оригинальный конфуцианский стиль мышления. Этот прагматичный стиль мышления, который дожил до наших дней, прививал общую установку на то, что практические методы производны, а не заданы раз и навсегда, они вырабатываются в процессе решения конкретных задач.

В любом случае решение практических задач в изучении иностранного языка способствовало распространению грамотности среди широких слоев населения Кореи. В современном корейском языке иероглифы можно встретить только в прессе и художественной литературе, то есть потребности в написании иероглифов нет, но нужно обязательно знать их чтение и значение.

Для чего нужны китайские иероглифы, если современное корейское общество практически обходится без них? Дело в том, что китайскими иероглифами записаны древнейшие корейские тексты, с китайской иероглификой связано более 70% лексики корейского языка, именно корейское чтение иероглифических знаков несет в себе уникальный культурный код, содержит следы наиболее ранних попыток создания корейской письменности. За этим стоит конфуцианство в корейской редакции, которое на протяжении всей своей истории учило тому, чтобы коммуникация, как и деятельность коллектива в целом, подчинялась этическим нормам, чтобы люди относились друг к другу с доверием и добросовестно выполняли свою работу. Корейские последователи Конфуция по сравнению с китайскими коллегами всегда занимали более жесткую позицию в отношении того, что стоит считать нравственным и приемлемым поведением в обществе, поскольку этикет воспринимался как соответствие китайским образцам, то есть достижениям чужой культуры. Усвоить же эти образцы без знания китайского языка было невозможно. Поэтому китайская иероглифика в корейской обработке *ханча* максимально адаптировала конфуцианские ценности к постижению через текст.

Успех в приобретении новых знаний корейская конфуцианская традиция связывала с самоконтролем, самоподготовкой, самовоспитанием. Эти качества востребованы и в наши дни. «Формирование, развитие и саморазвитие информационно-поисковых компетенций позволяют студентам корректно извлекать ключевую информацию из цифровых иноязычных источников, совершенствовать свои профессионально-коммуникативные навыки» [10, с. 347].

Тем самым можно сделать вывод о том, что китайская иероглифика легла в основу создания современной корейской письменной культуры, в которой функционально безупречный алфавит хангыль дополняется рудиментарно стабильной иероглификой ханча. Если алфавитное письмо способствует распространению грамотности среди населения, то иероглифическая письменность делает образование элитарным. Формированию узкого круга интеллектуальной элиты в Корее способствует также традиционная система степеней вежливости, принятая в грамматических формах корейского языка. Таким образом, успех в приобретении новых знаний корейская конфуцианская традиция связывала с самоконтролем, самоподготовкой, самовоспитанием. Идея эффективности работы над собой актуальна в современных условиях и может быть востребована в преподавании иностранных языков.

Библиографический список

1. Джеймс У. Прагматизм. Новое название для некоторых старых методов мышления. *Воля к вере*. Перевод с английского. Москва: Республика, 1997.
2. Ионов А.Ю., Ким Ю.Х. Конфуцианская практичность и ее традиционное понимание. *Человек и культура Востока. Исследования и переводы*. Москва, 2019: 76 – 78.
3. Ионова Ю.В. Обряды, обычаи и их социальные функции в Корее: середина XIX – начало XX в. Москва: Наука, 1982.
4. Курбанов С.О. История Кореи: с древности до начала XXI века. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2009.
5. Ким Ю.Х. Корейская конфуцианская традиция в условиях культурных трансформаций. *Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик*: тезисы докладов II Международной конференции. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2021: 60 – 61.
6. Фомиченко Л.Г. Билингвизм и трилингвизм – сходства и различия. *Вестник ВолГУ*. Серия 2. 2005; Выпуск 4: 96 – 101
7. *Хунмин чоным («Наставление народу о правильном произношении»)*. Исследование, перевод с ханмуна, примечания и приложения Л.Р. Концевича. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1979.
8. Чугаева К.М. Перспективы цифровизации высшего профессионального образования в Российской Федерации. *Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем «Радиоинфоком-2019»*: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. Москва: РТУ МИРЭА, 2019: 578 –581.

9. Чугаева К.М. Сущность, строение и критерии модульной технологии формирования информационно-коммуникативной адаптивности в цифровом поле профессиональной подготовки студентов. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; №3 (88): 95 – 97.
10. Чугаева К.М. Формирование информационно-коммуникативной адаптивности студентов в ходе лингвистической подготовки в технологическом университете *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 2 (81): 346 – 348.
11. Гэ Ж. Ли Туйси ли сюэ ти си чжун дэ ши сюэ сысян. *Тхвеге хак нюсы рэ то*. Сеул: Институт исследования учения Тхвеге, 1997.
12. Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M. Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, UK: Academic Press. // Available: https://www.researchgate.net/publication/265966525_Giles_H_Bourhis_RY_Taylor_DM_1977_Towards_a_theory_of_language_in_ethnic_group_relations_In_H_Giles_Ed_Language_Ethnicity_and_Intergroup_Relations_pp_307-348_London_UK_Academic_Press
13. Giles H., Scott A.R., Harwood J. *The Dynamics of Intergroup Communication.* New York: Peter Lang, 2010.
14. Jonkman R.J. *Triangulation and trilingualism*. Available: file:///C:/Users/мвидео/Documents/Конференции/Йонкман%20P.pdf
15. Ledyard G.K. *The Korean language reform of 1446*. Seoul, 1998.

References

1. Dzhejms U. Pragmatizm. Novoe nazvanie dlya nekotoryh staryh metodov myshleniya. *Volya k vere*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Respublika, 1997.
2. Ionov A.Yu., Kim Yu.H. Konfucianskaya praktichnost' i ee tradicionnoe ponimanie. *Chelovek i kul'tura Vostoka. Issledovaniya i perevody*. Moskva, 2019: 76 – 78.
3. Ionova Yu.V. Obryady, obychai i ih social'nye funkcii v Koree: seredina XIX – nachalo XX v. Moskva: Nauka, 1982.
4. Kurbanov S.O. Istoriya Korei: s drevnosti do nachala XXI veka. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2009.
5. Kim Yu.H. Korejskaya konfucianskaya tradiciya v usloviyah kul'turnyh transformacij. *Lingvokul'turnye aspekty globalizacionnyh processov: sociokul'turnyj kontekst i dinamika rechevyh praktik*: tezisy dokladov II Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2021: 60 – 61.
6. Fomichenko L.G. Bilingvizm i trilingvizm – shodstva i razlichiya. *Vestnik VolGU*. Seriya 2. 2005; Vypusk 4: 96 – 101
7. *Hunmin chonym («Nastavlenie narodu o pravil'nom proiznoshenii»).* Issledovanie, perevod s hanmuna, primechaniya i prilozheniya L.R. Koncevicha. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1979.
8. Chugaeva K.M. Perspektivy cifrovizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya radiotehnicheskih i infokommunikacionnyh sistem «Radioinfokom-2019»*: sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: RTU MIR`EA, 2019: 578 -581.
9. Chugaeva K.M. Suschnost', stroenie i kriterii modul'noj tehnologii formirovaniya informacionno-kommunikativnoj adaptivnosti v cifrovom pole professional'noj podgotovki studentov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; №3 (88): 95 – 97.
10. Chugaeva K.M. Formirovanie informacionno-kommunikativnoj adaptivnosti studentov v hode lingvisticheskoj podgotovki v tehnologicheskom universitete *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 346 – 348.
11. G`e Zh. Li Tujsi li syu`e ti si chzhun d`e shi syu`e sysyan. *Thvege hak nyusy r`e to*. Seul: Institut issledovaniya ucheniya Thvege, 1997.
12. Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M. Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, UK: Academic Press. // Available: https://www.researchgate.net/publication/265966525_Giles_H_Bourhis_RY_Taylor_DM_1977_Towards_a_theory_of_language_in_ethnic_group_relations_In_H_Giles_Ed_Language_Ethnicity_and_Intergroup_Relations_pp_307-348_London_UK_Academic_Press
13. Giles H., Scott A.R., Harwood J. *The Dynamics of Intergroup Communication.* New York: Peter Lang, 2010.
14. Jonkman R.J. *Triangulation and trilingualism*. Available: file:///C:/Users/mvideo/Documents/Konferencii/Jonkman%20R.pdf
15. Ledyard G.K. *The Korean language reform of 1446*. Seoul, 1998.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 373.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-230-233

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Batyrova A.M., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*
Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

AN EMPIRICAL STUDY OF THE PROCESS OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF DIFFERENT FORMS OF EDUCATION. The article discusses a concept of "educational motivation", characterizes the traditional and distance learning forms, compares the formation of levels of development of educational motivation in children of primary school age in the implementation of different forms of learning. The authors see one of the important factors of successful distance learning in the formed motivation to study. Most of the time a part-time student spends in the independent development of the material. The characteristic features of distance learning from traditional are highlighted and described. The task of studying the motivational sphere of teaching when choosing different forms of learning is set. The authors come to the conclusion that the experience of folk pedagogy over the centuries-old history of existence has accumulated enormous educational potential, which has not lost its relevance in modern conditions.

Key words: **process, formation, educational motivation, children, primary school age, forms of education.**

В.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
А.М. Батырова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*
З.З. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается понятие «учебная мотивация», охарактеризованы традиционная и дистанционная формы обучения, проведено сравнение сформированности уровней развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста при реализации разных форм обучения. Одним из важных факторов успешного дистанционного обучения автор видит в сформированной мотивации к учению. Большую часть времени учащийся заочной формы обучения проводит в самостоятельном освоении материала. Выделяются и описываются характерные особенности дистанционного обучения от традиционной. Поставлена задача изучения мотивационной сферы учения при выборе разных форм обучения. Авторы пришли к выводу о том, что опыт народной педагогики за многовековую историю существования накопил колоссальный воспитательный потенциал, который не потерял своей актуальности и в современных условиях.

Ключевые слова: **процесс, формирование, учебная мотивация, дети, младший школьный возраст, формы обучения.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что в последний год из-за сложившейся мировой ситуации с пандемией стремительно изменились условия нашей образовательной системы, в связи с этим расширился выбор форм обучения. Помимо традиционной формы обучения многие родители сделали выбор в пользу заочной формы обучения с применением дистанционных технологий.

Вопросы развития мотивации к познанию и формирования ценностей к познавательной деятельности и учебной мотивации рассматриваются как основные вопросы развития личности на всех исторических этапах развития общества. Мотивационно-ценностное отношение к познавательной деятельности с точки зрения психолого-педагогической оценки наиболее полно отображает готовность личности к саморазвитию и самореализации [1–6].

Таким образом, решение обозначенной специфики развития учебной мотивации при реализации разных форм обучения младших школьников выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – провести эмпирическое исследование процесса формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста в условиях реализации разных форм обучения

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «учебная мотивация», охарактеризовать традиционную и дистанционную формы обучения, провести сравнение сформированности уровней развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста при реализации разных форм обучения.

Научная новизна статьи заключается в выявлении уровня школьной мотивации. Теоретическая значимость статьи видится в расширении педагогического знания об учебной мотивации в условиях разных форм обучения. Практическая значимость состоит в выявлении потенциала онлайн-школы в формировании мотивации у младших школьников.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в школе.

Относясь к мотивации как источнику активности и при этом как к побудительной системе любой деятельности, ее изучают по-разному и различно трактуют данную категорию. Исследователи отмечают, что «…мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение» [4, с. 122].

Возможности разных форм обучения младшего школьника в современных условиях образования зависят от потребностей и мотивов конкретного обучающегося. Выбор разных форм достаточно обширен и многогранен. В настоящий момент стремительно меняются традиционные формы образования, появляются новые. Каждая из форм имеет как преимущества, так и недостатки в организации учебного процесса и в освоении содержания учебных дисциплин. Одним из заметных новообразований выступает появление онлайн-школ, реализующих процесс обучения, начиная с первого класса

Общемировая ситуация, которая связана с распространением коронавирусной инфекции, привела к тому, что традиционную систему образования пришлось перевести на дистанционную форму обучения. Современная образовательная система была недостаточно готова к такому переходу, что послужило образованию специфических проблем. К этим проблемам можно отнести неготовность некоторых учителей к использованию информационных технологий и технологий обучения, технические неполадки при проведении дистанционных уроков, отсутствие у родителей возможности на временные затраты, проблема мотивации на онлайн-обучение и многие другие. Однако именно проблема учебной мотивации обучающихся вызывает обеспокоенность как педагогов, так и самих обучающихся и их родителей [1, с. 137].

Из-за перехода на дистанционное обучение в связи с эпидемиологической обстановкой в стране уровень учебной мотивации начал падать, что впоследствии повлияло на образовательные результаты. Это произошло по причине того, что дети с разной скоростью адаптируются к новым условиям и с затруднением справляются с сокращением объема общения. Отсутствие социальных контактов является одной из основных проблем дистанционного образования. Дети лишаются привычного взаимодействия со сверстниками. Еще одной важной проблемой является низкий уровень самоорганизации. Дети, у которых плохо развит самоконтроль и навыки планирования, испытывают трудности в самоуправлении, что впоследствии и приводит к апатии и проблемам мотивации учения [2].

Мы предположили, что реализация разных форм обучения в начальной школе ведет к появлению различий в формировании учебной мотивации. Так, у детей младшего школьного возраста, обучающихся в заочной форме с применением онлайн-технологий, будут преобладать высокий уровень школьной мотивации, познавательный мотив и ориентация на содержательную сторону обучения. У младших школьников, обучающихся очно, будет превалировать средний уровень школьной мотивации, социальный мотив учения и ориентация на процессуальную сторону обучения [5, с. 37].

Мы выполнили ряд практических задач: выявили преобладающий вид мотивации у детей младшего школьного возраста, провели сравнительный анализ развития учебной мотивации младших школьников в условиях разных форм обучения, разработали психолого-педагогические рекомендации для педагогов начальной школы, реализующих обучение младших школьников в разном формате.

Для проведения исследования нами были выбраны две базы: онлайн-школа «Источник» и массовая школа МБОУ СОШ «СОШ № 8» г. Грозный. В исследовании приняли участие 26 первоклассников онлайн-школы и 26 первоклассников офлайн-школы.

Исследование уровня сформированности учебной мотивации и преобладающих мотивов учения проводилось с использованием следующих диагностических методик: опрос учителей, диагностические методики «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лускановa), «Выбор любимых занятий на уроке» (М.В. Матюхина), «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова), проективная методика «Рисунок школы» (В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцева), анализ документа.

Проведем сравнительный анализ полученных данных по проведенным нами диагностическим методикам с обучающимися первого класса онлайн-школы «Источник» и обучающиеся первого класса МБОУ «СОШ № 8» г. Грозный.

Представим результаты анкеты, направленной на определение уровня школьной мотивации.

Таблица 1

Распределение детей по уровню развития школьной мотивации (методика Н.Г. Лускановой)

Количество учащихся онлайн-школы (чел.)	*Количество учащихся онлайн-школы в %*	*Уровень мотивации*	*Количество учащихся офлайн-школы (чел.)*	*Количество учащихся офлайн-школы в %*
8	31	*Очень высокий*	5	18
7	27	*Высокий*	7	30
5	19	*Средний*	9	33
5	19	*Сниженный*	4	15
1	4	*Низкий*	1	4

Представим полученные данные в виде диаграммы

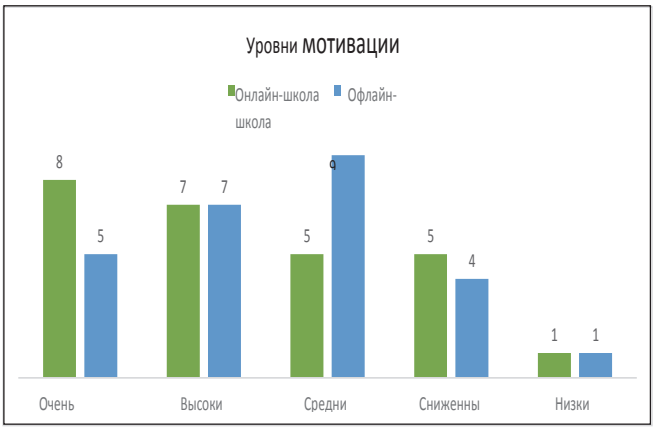


Рис. 1. Распределение детей по уровню развития школьной мотивации у детей (методика Н.Г. Лускановой)

Здесь мы видим, что в онлайн-школе у младших школьников преобладает очень высокий уровень школьной мотивации. Таких обучающихся около 30%. На втором месте по количеству – дети с высоким уровнем школьной мотивации, т. е. каждый четвертый ученик выборки. По результатам методики мы можем сказать, что у обучающихся в онлайн-школе формирование школьной мотивации проходит достаточно успешно, и только 23% учеников, демонстрирующих сниженный и низкий уровень школьной мотивации требуют создания особых психолого-педагогических условий, направленных на улучшение показателей школьной мотивации. Результаты младших школьников, обучающихся в очной форме, характеризуются более средними показателями (33%). Меньшее количество детей имеют как низкие, так и очень высокие показатели школьной мотивации. По результатам данной методики можно сделать вывод о том, что формирование мотивации у школьников, обучающихся в традиционной системе обучения, проходит менее успешно, чем у их сверстников из онлайн-школы.

Таблица 2

Распределение детей по доминирующей стороне обучения (методика М.В. Матюхиной)

	Количество учащихся онлайн-школы (чел.)	Количество учащихся онлайн-школы в %	Количество учащихся офлайн-школы (чел.)	Количество учащихся офлайн-школы
Содержательная сторона обучения	15	58	11	42
Процессуальная сторона обучения	6	23	13	50
Гармоничный выбор	5	19	2	8

Представим полученные данные в виде диаграммы:

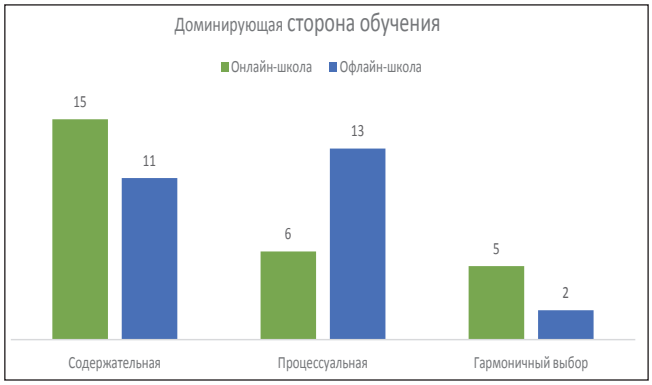


Рис. 2. Распределение детей по доминирующей стороне обучения (методика М.В. Матюхиной)

На заочной форме обучения с использованием дистанционных технологий значительно превышает процент детей, ориентированных на содержательную сторону обучения, учащихся привлекает занимательность урока, интересные факты и явления.

В массовой общеобразовательной школе в выборке преобладают дети, ориентированные на процессуальную сторону обучения. Таких учащихся привлекает сам процесс действий, поисково-исполнительская и творческая деятельность.

Таблица 3

Распределение детей по доминирующему мотиву (методика Л.И. Божович, И.К. Маркова)

	Количество учащихся онлайн-школы (чел.)	Количество учащихся онлайн-школы в %	Количество учащихся онлайн-школы в %	Количество учащихся офлайн-школы в %
Познавательный мотив	17	65	10	38
Социальный мотив	3	12	14	54
Оба мотива	6	23	2	8

Представим полученные данные в виде диаграммы:

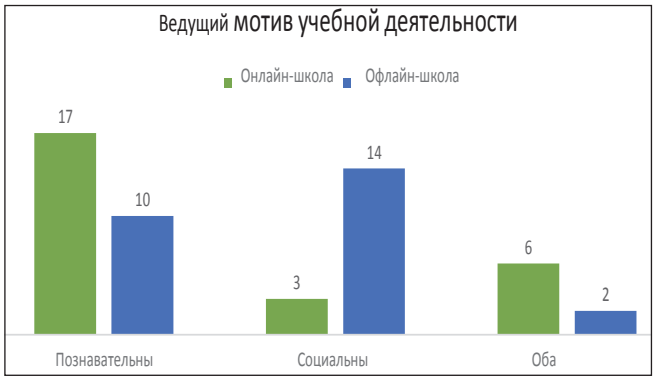


Рис. 3. Распределение детей по доминирующему мотиву (методика Л.И. Божович, И.К. Маркова)

Данные этой методики позволяют заметить четкое различие преобладающих мотивов у школьников, обучающихся на разных формах обучения.

У младших школьников из онлайн-школ преобладает познавательная мотивация, тогда как у их сверстников из общеобразовательной школы – социальная мотивация.

Преобладание познавательного мотива в онлайн-школе связано с сильной внутренней мотивацией. Ребенок приходит на дистанционные уроки ради познания нового, в то время как в офлайн-школе огромную роль играет конкуренция, что является социальным мотивом.

Таблица 4

Распределение детей по уровню развития школьной мотивации (методика «Рисунок школы» В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцева)

	Количество учащихся онлайн-школы (чел.)	Количество учащихся онлайн-школы в %	Количество учащихся офлайн-школы (чел.)	Количество учащихся офлайн-школы в %
Высокий уровень	8	31	8	31
Средний уровень	9	34	16	61
Низкий уровень	9	34	2	8

Высокий уровень мотивации – яркая цветовая гамма, светлые тона, тщательно и аккуратно прорисованные объекты, сложные линии, нет разрывов контура, наличие деталей и людей, предметов.

Средний уровень мотивации – светлые и темные тона в равной степени, присутствие объектов, но без хорошо прорисованных деталей, наличие разных видов линий (сплошных, прерывистых).

Низкий уровень мотивации – отказ от рисования, рисунки в темных тонах, небрежно изображенные объекты, схематичные рисунки, использование слабых линий, отсутствие деталей и украшений, людей.

Мы предполагаем, что высокий процент детей с низким уровнем школьной мотивации (каждый третий обучающийся) у детей из онлайн-школ связан со слабым представлением себя в реальных условиях, в классе и школе. Отсутствие опыта обучения в общеобразовательной школе могло повлиять на формирование образа школы, в результате этого рисунки данной категории детей отличались схематичностью, слабой прорисовкой, отсутствием деталей и людей.

В традиционной школе всё было наоборот – на рисунках часто присутствовали люди и, хочется отметить, персонажи имели четко прорисованные черты лица, на котором можно было разглядеть разные эмоции. Многие рисовали школьный кабинет с большим количеством деталей, а также у многих присутствовал учитель на изображении.

Анализируя результаты всех проведенных диагностических методик, мы вывели средний уровень мотивации младших школьников, обучаемых на разных формах. Тем самым мы выявили, что у школьников на дистанционной форме преобладает высокий уровень мотивации обучения, а у школьников на традиционном обучении превалирует средний уровень мотивации. Проблемы в мотивационной сфере двух форм имеют одинаковое количество детей. Таким образом, обследовав выборки младших школьников из онлайн- и офлайн-школ, мы можем сделать выводы: у обучающихся из онлайн-школ преобладает высокий уровень школьной мотивации. Они ориентированы в большей степени на содержательную сторону обучения, доминирует познавательная мотивация; у обучающихся из офлайн-школы преобладает средний уровень школьной мотивации. Они ориентированы в большей степени на процессуальную сторону обучения и чаще имеют социальный мотив учения по сравнению с младшими школьниками из онлайн-школ. Мы также выявили, что у младших школьников из-за отсутствия опыта школьной жизни страдает формирование представлений о школе, что отразилось в детских рисунках о школе, поскольку у каждого третьего обучающегося они были слабо прорисованы, с малым количеством деталей, людей.

Можно сделать выводы о том, что к основным методам формирования учебной мотивации в традиционной форме обучения относятся дифференциация заданий, использование разных форм работы в группах, подгруппах, методы сотрудничества, конкуренции. На заочной форме с применением дистанционных технологий такими методами будут являться следующие: мотивационная деятельность наставников и тьюторов, мотивационные листы статистики, сертификаты победителей, начисление фишек, значков, что стимулирует чувство внутренней уверенности школьника в овладении новым материалом. Также важным мотивирующим фактором является возможность проявления творческого потенциала обучающегося и создание ситуации успеха в процессе обучения.

Библиографический список

1. Артюхина М.С. *Интерактивны средства обучения: теория и практика применения.* Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2017.
2. Коротаева Е.В. О дидактических основах обучения в дистанционном формате. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskih- osnovah-obucheniya-v-distantsionnom-
3. Лаврентьева Л.В., Деулина С.А., Ромашова И.А. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-4: 111 – 116.
4. Матюхина М.В. *Мотивация учения младших школьников*. Москва: Педагогика, 2008.
5. Санина Е.И., Артюхина М.С. *Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза*. Москва: АСОУ, 2016.
6. Федотова Г.Р., Валеева Н.Ш., Ахметзянова Г.Н. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута. *Вестник Казанского технологического университета*. 2019; № 17: 45 – 49.

References

1. Artyuhina M.S. *Interaktivny sredstva obucheniya: teoriya i praktika primeneniya.* Barnaul: IG «Si-press», 2017.
2. Korotaeva E.V. O didakticheskih osnovah obucheniya v distancionnom formate. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskih- osnovah-obucheniya-v-distantsionnom-
3. Lavrent'eva L.V., Deulina S.A., Romashova I.A. Aspekty motivacii uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-4: 111 – 116.
4. Matyuhina M.V. *Motivaciya ucheniya mladshih shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 2008.
5. Sanina E.I., Artyuhina M.S. *Metodologiya, teoriya i praktika interaktivnogo obucheniya matematike bakalavrov gumanitarnogo napravleniya v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza*. Moskva: ASOU, 2016.
6. Fedotova G.R., Valeeva N.Sh., Ahmetzyanova G.N. Osobennosti postroeniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 17: 45 – 49.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 373.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-233-235

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

Sautieva F.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: fbilan@mail.ru*

Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN BY MEANS OF FOLK PEDAGOGY. The article discusses a concept of "social development", characterizes features of emotional development of the child, gives the authors' definition of the concept of "socio-emotional development of young children". The mental features of early age are revealed. The role of folk pedagogy is shown, through which the didactic potential of the fairy-tale epic is actively used, as a result of which the fairy tale took second place after the lullaby in the mother's school. The dignity of folk pedagogy, which is the targeted orientation of these funds, is emphasized. The authors come to conclusion that the experience of folk pedagogy over the centuries-old history of existence has accumulated enormous educational potential, which has not lost its relevance in modern conditions.

Key words: **socio-emotional development, young children, means, folk pedagogy, personality, preschool pedagogy.**

В.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

Ф.Б. Саутиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: fbilan@mail.ru*

З.З. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается понятие «социальное развитие», охарактеризованы особенности эмоционального развития ребенка, дано авторское определение понятия «социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста». Раскрыты психические особенности раннего возраста. Показана роль народной педагогики, посредством которой активно использован дидактический потенциал сказочного эпоса, в результате которого сказка заняла второе место после колыбельной в маминой школе. Подчеркнуто достоинство народной педагогики, которым является адресная направленность этих средств. Авторы пришли к выводу о том, что опыт народной педагогики за многовековую историю существования накопил колоссальный воспитательный потенциал, который не потерял своей актуальности и в современных условиях.

Ключевые слова: **социально-эмоциональное развитие, дети раннего возраста, средства, народная педагогика, личность, дошкольная педагогика.**

Актуальность данной проблематики обусловлена социально-эмоциональным развитием детей раннего возраста средствами народной педагогики. Раннее детство – важнейший этап становления личности, когда закладываются основы всех физических и психических процессов и функций. Это период первичного вхождения ребенка в мир социальных отношений, осознания себя субъектом этих отношений, формирования самосознания и индивидуальности ребенка. Важнейшим аспектом личностного становления в раннем детстве является социально-эмоциональное развитие ребенка, которое во многом определяет его личностное благополучие или неблагополучие в дальнейшем.

В исследованиях учёных [1–6] показано значение социально-эмоционального развития детей в период раннего возраста. Установлено, что социальные эмоции – это комплекс переживаний, представленный целым спектром чувств и эмоциональных проявлений, формирующихся у ребенка с рождения и в дальнейшем обеспечивающих процесс его социального взаимодействия с другими людьми, в первую очередь с родными и близкими, и от того, как будет проходить этот процесс, во многом зависит последующая социализация личности. В исследованиях рассмотрены разные методы социально-личностного развития детей, однако опыт народной педагогики как средства социально-эмоционального развития в раннем детстве не становился ранее предметом научного изучения.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по изучению социально-эмоционального развития детей раннего возраста средствами народной педагогики выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – изучение социально-эмоционального развития детей раннего возраста средствами народной педагогики.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «социальное развитие», охарактеризовать особенности эмоционального развития ребенка, дать авторское определение понятия «социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста», показать роль народной педагогики, посредством которой активно использован дидактический потенциал сказочного эпоса, в результате чего сказка заняла второе место после колыбельной в маминой школе.

Научная новизна статьи заключается в изучении социально-эмоционального развития детей раннего возраста средствами народной педагогики. Теоретическая значимость обозначена в расширении педагогического знания о социально-эмоциональном развитии детей раннего возраста с помощи народной педагогики. Практическая значимость состоит в выявлении потенциала народной педагогики в развитии детей раннего возраста.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в ДОУ.

Социальное развитие – достаточно обширное понятие, которое отражено во многих словарях. Так, например, С.И. Ожегов определяет социальное развитие как «процесс закономерного изменения общества, жизни людей и их отношений [6].

В «Большом психологическом словаре» (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко) социальное развитие трактуется как «последовательные, прогрессирующие и в целом необратимые количественные и качественные изменения общества и психики человека» [1].

В.С. Мухина отмечала, что «социальное развитие ребенка – это процесс овладения опытом, наследием, расшифровка достижений человеческой культуры при помощи взрослого» [5, с. 125].

С.А. Козлова определяет «социальное развитие не как простое приспособление ребенка к социальным условиям, а как активное, творческое освоение ребенком социальной действительности» [3, с. 24].

Подчеркнем, что первый социальный опыт и первые эмоции ребенок получает задолго до рождения. До недавних пор считалось, что ребенок, находясь в утробном периоде, ничего не слышит, не чувствует и не испытывает. Но благодаря развитию науки приоткрылась тайна внутриутробной жизни ребенка. И «утверждения» женщин, что «он все чувствует и слышит и общается с ними», нашли научное подтверждение.

В контексте социального развития можно привести выводы И.С. Кона, выделившего стадии освоения детьми социальных норм: «условно-рефлекторная» (применение воздействия взрослого); «интериоризация нормы» (наличие потребности в одобрении); «стадия абстрагирования» (норма и правила воспринимаются как ожидания со стороны окружающих); стадия индивидуализации (ориентация на совесть) [4, с. 36].

Взаимосвязь благоприятного социального опыта ребенка в раннем возрасте с взрослыми, в первую очередь с родителями, и его психологического благополучия Боулби Дж, и Стерн Д. рассматривали в качестве влияния на развитие ребенка в дальнейшем. Ученые доказали, что неблагоприятный социальный опыт или его отсутствие приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности.

Социальное развитие детей раннего возраста включает в себя формирование трех видов отношений: отношения с взрослыми, со сверстниками, освоение предметного мира.

На втором году жизни ребенок усваивает социальные роли мамы, папы, бабушки и других членов, принятые в конкретной семье. Также знает имена взрослых и детей, с которыми часто общается; понимает свою половую принадлежность; приобретает самостоятельные культурно-гигиенические навыки; совершенствуется самостоятельность детей в предметно-игровой деятельности и самообслуживании.

При общении дети начинают переходить от языка жестов, мимики, выразительных звукосочетаний к выражению просьб и желаний – «дай», «пусти» и др., к предложениям. Так речь постепенно становится основным средством общения [2, с. 47].

Таким образом, мы считаем правомерным определить социальное развития детей раннего возраста как активное творческое освоение ребенком окружающего мира, которое происходит в процессе взаимодействия с окружающими ребенка людьми (взрослыми и сверстниками), освоения предметного мира и речи.

«Эмоциональная сфера ребенка рассматривается как одна из базовых предпосылок общего психического развития, как ядро становления личности ребенка, как один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики» [20]. В ходе экспериментальных исследований было доказано, что ранний эмоциональный опыт ребенка оказывает влияние на его познавательное развитие, особенности его эмоциональной и поведенческой регуляции.

К концу 80-х годов прошлого века были накоплены эмпирические данные, благодаря которым удалось доказать, что эмоциональные компетенции развиваются у человека в более раннем возрасте, чем считалось ранее, и имеют особую траекторию – от отдельных простых эмоций до более сложных, комплексных (Saarni, 1999).

Сразу после рождения, столкнувшись с неизвестным и чужим ему миром, ребенок испытывает первые эмоции, они носят отрицательный характер: страх выполняют защитную функцию и сигнализируют о дискомфорте малыша (голод, боль, хочет спать). Выражаются «сигналы» в аффективных проявлениях – в плаче или крике, обращенных к взрослому, заключающим в себе «просьбу» о помощи (покормить, переодеть, согреть и др.). Взрослый, в свою очередь, как правило, не только удовлетворяет потребности малыша, но и «сигнализирует» ему, что он «любим и всегда находится под его защитой»: гладит малыша, прижимает к себе, разговаривает с ним и т. д. Традиционно для утешения малыша используются очень важные для его вестибулярные, оральные и тактильные ощущения, убаюкивание и укачивание, основанные на ритмично организованных движениях с добавлением мелодичных напевов.

И неслучайно, что с первых дней жизни ребенку присуще чувство привязанности к взрослому, которое делает его очень восприимчивым к общению, из которого младенец улавливает только внимание и доброжелательное отношение к себе.

Различные положительные эмоциональные и двигательные реакции, которые могут выражаться также в замирании и зрительном сосредоточении на объекте восприятия, проявляются у ребенка не только на появление взрослого, но и на приятные звуки (голос мамы, даже когда она не в поле зрения малыша, погремушки, тарахтушки, различные мелодии, напевы и пр.) а также на яркие игрушки и др.

Стимулирование комплекса оживления взрослыми и контроль над эмоциональным состоянием малыша способствует прогрессивному психическому развитию ребенка, создает предпосылки для его общего психофизического развития (Валлон А., 1967; Выготский Л.С., 1984), поэтому так важно поддерживать малыша в такие моменты, используя для общения радостные нотки и мимику.

С четырехмесячного возраста в активе у ребенка есть уже несколько видов улыбок – от короткой и сдержанной до широкой и длительной, которыми он пользуется, проявляя позитивные эмоции. Вскоре на яркие эмоциональные раздражители появится заразительный смех, например, на забаву-игру «Ку-ку!» во время которой взрослый закрывает свое лицо руками и, открывая его, радостно произносит: «Ку-ку!». В этом возрасте не развита долгосрочная память, и исчезающий и появляющийся предмет вызывает большой интерес у ребенка. Но немаловажно в этой игре эмоциональное сопровождение и мимика взрослого. На «сухое» открывание – закрывание лица не последует никакой реакции. Если открывать лицо с выражением печали или грусти – то вскоре малыш может заплакать. Это подтверждает, что уже в этом возрасте развито «эмоциональное заражение» – «тенденция к автоматическому подражанию и синхронизации выражений лиц, голосовых реакций, телесных поз и движений с выражениями лица, голосовыми реакциями, позами и движениями другого человека, приводящую к сближению с ним в эмоциональном отношении» [7, с. 41].

Ближе к шестому месяцу жизни у малыша наблюдается потребность в ориентировочно-исследовательских реакциях. Эти реакции являются откликом в ответ на слуховые или зрительные стимулы со стороны взрослых. Эти стимулы, в свою очередь, развивают эмоционально-ситуативное общение, формируя предпосылки к манипуляционной деятельности, в которой на этом этапе задействовано ближайшее окружение малыша, с которым развиваются и поддерживаются как знакомые ему, так и новые для него средства коммуникации. Привычные способы общения со взрослыми становятся более разнообразными, ребенок уже хорошо понимает голосовые интонации и сам копирует их, например, требовательный крик начинает приобретать интонации просьбы (Брунер Дж., 1977), реакция на заигрывания родителей может выражаться громким смехом или улыбкой в зависимости от интенсивности внимания (заигрывания) со стороны родителей.

При длительном «невнимании» со стороны взрослого у детей развивается дефицит социально-эмоциональных контактов, который может привести к комплексу нарушений психического, интеллектуального и физического развития – госпитализму. Центральное место в патогенезе госпитализма лежит неудовлетворенная потребность в эмоциональной близости. Понятие «госпитализм» ввел Рене Шпиц в 1945 году применительно к детям младенческого возраста, выделив следующие признаки: потеря в весе, вялость, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «на голос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и пр.

Во втором полугодии жизни (от 6 до 12 месяцев) ребенок активно изучает предметный мир, интересы его сосредоточены на действиях с ними. В сенсорном исследовании преобладают звуковые и зрительные аффекты над тактильными ощущениями – интересны яркие предметы (игрушки) с различными шумовыми эффектами. В поведении ребенка преобладает циркулирующая активность, «круговые реакции» (Ж. Пиаже, 1956) – забавы, которые носят характер бесконечного повторения, как правило, это «я бросаю – ты подаешь», на этом этапе кардинально меняется общение ребенка с взрослым, он начинает активно пользоваться возможностью управлять вниманием другого.

Также в этом возрасте наряду с навыками передвижения – ползанием и примерно с 9 месяцев – ходьбой начинает развиваться речь: гуление трансформируется в лепет (однократные слоги – ба, да, ма), который вскоре перерастет в короткие слова (*«бух», дай* и др.). Эмоциональное развитие детей тесно связано с речевым развитием, так как через слово расширяются возможности опосредованного контакта. Также слово передает качественную оценку действий или предметов (*«бяка», «хороший», «бо-бо», «нельзя»* и т.д.).

К концу первого года жизни ребенок уже способен выполнять действия по просьбе, особый эмоциональный подъем он испытывает от реакций взрослых – выраженного восхищения и похвалы, поэтому ребенок с удовольствием демонстрирует взрослым свои успехи: собранную пирамидку, горшок и другие «успехи».

С усовершенствованием навыков ходьбы изменяются ориентиры ребенка: взрослый перестает быть обязательным связующим звеном для познания окружающего мира, который все больше захватывает его. Ребенок начинает отделять себя от родителей, наблюдается кризис в отношениях, который Л.С. Выготский охарактеризовал «первой ступенью развития детской воли».

Важность личностных интересов в этом возрасте ставится выше прочих. Бывает очень сложно переключить увлеченного ребенка на прием пищи или сон. Нежелание переключаться на действие или предмет, которые ему в этот момент неинтересны, он обычно выражает плачем, криком, визгом. Также ребенок может прибегнуть к фактической агрессии в виде укусов, ударов, щипания и пр. Такое поведение связано с тем, что дети еще не умеют выражать чувства словами или социально приемлемыми способами, и у них недостаточно сформированная нервная система. Вскоре такое эмоциональное проявление может стать средством манипуляции, цель которой – повлиять на поведение другого. Для организации поведения ребенка в такие моменты нужно использовать средства для переключения внимания на игрушку, тактильные заигрывания и др.

Важно отметить, что ребенок в этом возрасте с удовольствием слушает частушки, потешки, прибаутки, в которых упоминается его имя, часто включаясь в комментарии, называя яркие моменты, предметы и пр. Например, на вопрос «чей такой умный нос?» ребенок может ответить: «Мой!» или назвать свое имя.

Обобщив определения социального и эмоционального развития, мы сформулировали определение категории «социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста», которое понимаем как целенаправленный процесс активного, творческого освоения ребенком явлений окружающего его социального мира и выстраивания эмоционального-положительного отношения к себе, окружающим людям (взрослым и сверстникам) и явлениям социальной действительности.

Воспитательное значение опыта народной педагогики признано уже давно. Выдающиеся мыслители прошлого отмечали, что в основе науки о воспитании лежит педагогический опыт народа. Фольклор является уникальным источником народных традиций. Именно традиции создают тесную взаимосвязь поколений и приобщают детей к культуре своего народа, частью которого они являются. Первые нравственные представления и навыки дети получают в семье и дошкольных учреждениях. Наиболее важным этапом в формировании механизмов поведения и деятельности является становление индивидуальности ребенка в целом.

Народная педагогика активно использовала дидактический потенциал сказочного эпоса, поэтому сказка заняла второе место после колыбельной в маминой школе. Сказка использовалась в семейном воспитании не только в развлекательных целях, но и для успокоения, укачивания дошкольника, для тренировки памяти, это был первый «учебник», энциклопедия народной мудрости, с помощью которой ребенок познавал мир и себя в мире.

Достоинством народной педагогики является адресная направленность этих средств. На протяжении веков сложилась самобытная система воспитания ребенка на разных этапах личностного становления, начиная с первых дней жизни и до совершеннолетия и вхождения во взрослую жизнь. В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют народные средства воспитания, используемые на этапе раннего детства.

Считаем целесообразным использование народных игр в процессе социально-эмоционального развития детей раннего возраста. Народная педагогика вобрала в себя основные педагогические идеи многовекового народного опыта – в первую очередь мы можем говорить о духовных ценностях, взаимопомощи и сотрудничестве в совместной жизнедеятельности, заботе о ближнем, любви к родной природе, родной земле и многом другом.

В отечественной теории и практике дошкольного образования народная сказка традиционно принадлежит к одному из наиболее действенных средств художественно-эстетического, морально-нравственного, познавательного и речевого развития детей. Вместе с другими фольклорными произведениями она входит в круг детского чтения уже с первых лет.

Изучив особенности развития детей дошкольного возраста, педагоги-практики и ученые объективно отметили, что театр и театрализованная деятельность является тем уникальным видом деятельности, которая нацелена на возможность формировать и развивать индивидуальность ребенка, развивать всестороннюю и гармонично развитую личность, а главное – осознанно счастливую.

Игровая деятельность была и остается ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, так как именно через игру ребенок познает мир, окружающую его действительность, открывает для себя мир взаимоотношений людей.

Театрализованная игра свойственна человеку от рождения и исторически обусловлена всеми сферами его жизни, она дает возможность по-другому смотреть на окружающую действительность и развивает актерское мастерство. Ребенок, отдаваясь во власть театрализованному действию, перестает смущаться и прятать свои эмоции, он может в полной мере проявить свое внутреннее мироощущение.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что опыт народной педагогики за многовековую историю существования накопил колоссальный воспитательный потенциал, который не потерял своей актуальности и в современных условиях.

Библиографический список

1. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
2. Бурменская Г., Запорожец А., Эльконин Д., Выготский Л. и др. *Хрестоматия по детской психологии*. Москва: МПСИ, 2014.
3. Козлова С.А. *Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью*. Москва: Академия, 2014.
4. Кон И.С. *Ребенок и общество*. Москва: Академия, 2013.
5. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Академия, 2013.
6. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Оникс, 2012.
7. Хэтфилд Э. *Эмоциональное заражение*. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2009.
2. Burmenskaya G., Zaporozhec A., `El'konin D., Vygotskij L. i dr. *Hrestomatiya po detskoj psihologii*. Moskva: MPSI, 2014.
3. Kozlova S.A. *Teoriya i metodika oznakomleniya doshkol'nikov s social'noj dejstvitel'nost'yu*. Moskva: Akademiya, 2014.
4. Kon I.S. *Rebenok i obschestvo*. Moskva: Akademiya, 2013.
5. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo*. Moskva: Akademiya, 2013.
6. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Oniks, 2012.
7. H`etfild `E. `*Emocional'noe zarazhenie*. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 376.5 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-235-237

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Bekova M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*
Mustafayeva Z.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, social teacher, MBOU Secondary School No. 16 (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema440016@ya.ru*

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WORK WITH CHILDREN AT RISK. The article discusses approaches to the definition of a concept "social psychological work", children of the "risk group". Directions for providing socio-psychological assistance to difficult adolescents are disclosed. The role of socio-psychological protection, which includes a set of measures aimed at a positive change in the environment, is shown. Several main features in the socio-psychological work with children at risk are identified. The importance of socio-psychological support in socio-psychological work with children at risk is emphasized. The authors come to conclusion that the technologies of socio-psychological work are carried out with the help of games, general activities and are based on the active use of subjective and objective factors of a child's life.

Key words: **features, socio-psychological work, children at risk, social worker, training.**

З.М. Миназова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
М.Р. Бекова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bekovama@mail.ru*
З.С. Мустафаева*, канд. филос. наук, доц., соц. педагог МБОУ СОШ № 16 г. Махачкала, E-mail: zarema440016@ya.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

В статье рассматриваются подходы к определению понятия «социально-психологическая работа», «дети группы риска». Раскрыты направления оказания социально-психологической помощи трудным подросткам. Показана роль социально-психологической защиты, включающей в себя комплекс мер, направленных на положительное изменение окружающей среды. Выделено несколько основных особенностей социально-психологической работы с деть-

ми группы риска. Авторы подчеркивают значение социально-психологической поддержки в работе с детьми группы риска. Пришли к выводу о том, что технологии социально-психологической работы осуществляются с помощью игр, общей деятельности и строятся на активном использовании субъективных и объективных факторов жизнедеятельности ребенка.

Ключевые слова: **особенности, социально-психологическая работа, дети группы риска, социальный работник, тренинг.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что в настоящее время в России вопрос роста числа детей, находящихся в социально опасном положении, растет, последствием чего является изменение как физического, так и психического здоровья детей. Как следствие, происходит рост сирот, беспризорных детей, преступности и наркомании. В связи с этим в современном обществе возникла повышенная обеспокоенность со стороны государственных органов относительно этой проблемы.

Происходит и увеличение неблагоприятных факторов, которые влияют на возрастание доли детей из числа семей группы риска. Само понятие риска дословно означает возможность или наибольшую вероятность чего-либо, часто чего-нибудь негативного, неприятного, что, возможно, сможет произойти [1–7].

Поэтому часто в разговорах, когда упоминаются дети из семей группы риска, подразумевается, что часто дети из этой категории могут находиться под определенным воздействием неблагоприятных факторов, которые смогут сработать или не сработать.

В различных сферах нашей жизни уже давно психология и социальная работа занимают ключевое значение. О развитии процесса работы с детьми свидетельствует возросшее количество публикаций, в том числе учебных пособий и научных трудов. В рамках данного исследования необходимо выделить ключевые термины и определить понятийное поле.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по изучению особенностей социально-психологической работы с детьми группы риска выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – изучение особенностей социально-психологической работы с детьми группы риска.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть подходы к определению понятия «социально-психологическая работа», «дети группы риска»; выделены направления оказания социально-психологической помощи трудным подросткам; основные особенности в социально психологической работе с детьми из «группы риска».

Научная новизна статьи заключается в изучении особенностей социально-психологической работы с детьми группы риска.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о социально-психологической работе с детьми из группы риска. Практическая значимость состоит в том, что выявлен потенциал социально-психологического тренинга при оказании социально-психологической поддержки детям из группы риска.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы с детьми из группы риска.

Существует несколько подходов к определению понятия «социально-психологическая работа».

Понятие социально-психологической работы часто изучалось различными учеными. С. Хессли считает, что под «социально-психологической работой подразумевается наведение мостов между индивидом и его социальным окружением, усиление сопротивляемости человека перед предъявляемой средой требованиями в отношениях индивида и, в том числе, изменением окружаемого общества внутри самого человека» [7, с. 56].

Г. Бернер и Л. Юнссон считают, что «социально-психологическая работа будет неотъемлемой частью социальной работы. Особым образом будет выделяться общая система и непосредственно ее элементы. Изменение общества, создание благоприятных условий жизни людей, которую проводят политические деятели, невозможны без социальной работы» [5, с. 47]. Целью социально-психологической работы является позитивное развитие социума, на который она будет рассчитана.

В России аспекты социально-психологической работы рассматриваются во многих сферах деятельности человека.

Социально-психологическая защита представляет собой систему мероприятий, которые направлены на изменение окружающей среды в положительную сторону. Иначе представим ее как процесс формирования новой системы ценностей, привычек и взглядов с избавлением от травм психики, которые вызваны окружающей действительностью.

Социально-психологическая помощь создает в социальном окружении индивида и в его семье благоприятный климат, может устранять отрицательное воздействие со стороны окружения и различные трудности во взаимодействиях с ближайшими родственниками.

Социально-психологическая работа с детьми из семей группы риска – важное направление деятельности всех территориальных социальных центров, которые занимаются социально-психологической помощью, поддержкой и защитой семей группы риска.

Это понятие достаточно новое, но история проблемы уходит своими корнями в далекое прошлое. Различные аспекты социально-психологической помощи рассматривали в работах ученые Европы и Америки, например, З. Фрейд, Д. Адамс, М.Э. Ричмонд.

В последнее время особое внимание уделяется социально-психологической работе. Наше общество очень динамично, все меняется очень быстро, особенно в России. Это касается, прежде всего, нестабильности социально-политических ситуаций, в связи с чем все больше детей попадают в группу риска. Факторов, способствующих данному явлению, очень много. Это в первую очередь безработица, алкоголизм, имущественная и образовательная дифференциация населения, малообеспеченность, духовно-нравственная деградация и другие [3, с. 12].

Наличие различных проблем в поведении, социальной адаптации и множественных семейных и личностных кризисов в семьях группы риска помогает решить социально-психологическая работа с ними.

Часто можно заметить, что в проблемных семьях группы риска у ребенка часто проявляются проблемы с социальной адаптацией и социализацией, это чаще всего приводит к негативным изменениям во взаимодействии с социумом, чаще всего с близкими родственниками, что часто сопровождается затяжными конфликтами. Из этого можно сделать вывод, что окружающие нас люди в моменты конфликтов нуждаются в социально-психологической помощи не в меньшей степени, чем сам ребенок [2, с. 98].

Профессиональные социальные работники, психологи и социальные педагоги должны осуществлять помощь всеми доступными методами для снятия негативных психологических и социальных причин, которые деформируют развитие личности, мешают нормальной адаптации детей из семей в обществе, в связи с чем необходимо создание для них комплексной службы помощи и поддержки.

К категории «дети группы риска» чаще всего относятся дети из неблагополучных семей, которые плохо успевают в школе, у них проявляются различные признаки девиантного поведения и так далее. Данная категория не является «официальной», однако внимание к ней значительно возросло.

Дефиниция «дети группы риска» на сегодняшний день употребляется довольно часто в педагогике и психологии.

Рассмотрим каждую категорию детей, которые попадают в «группу риска». Дети из неблагополучных и асоциальных семей, как правило, воспитываются в атмосфере полной безнадзорности, без надлежащего ухода. У таких детей идет отторжение в сочетании с вседозволенностью. В таких семьях нередки скандалы, драки, встречаются даже случаи, когда в эти скандалы вовлекают детей.

У детей, оставшихся без попечения родителей, замечается отсутствие постоянных друзей и поддержки со стороны сверстников. У таких детей наблюдается нарушение в формировании представлений о своих будущих жизненных планах, жизненных ценностях. Зачастую дети имеют низкую социальную активность, могут злоупотреблять психоактивными веществами, что в дальнейшем приводит к ухудшению состояния здоровья.

У детей с девиантным поведением отмечается неумение социализироваться в обществе. У таких детей часто происходят конфликтные ситуации с одноклассниками, друзьями, членами семьи. Как правило, выйти из конфликтной ситуации самостоятельно они не могут. Такое отклоняющееся поведение несет огромную опасность обществу [1, с. 58].

К детям из семей, нуждающихся в социальной помощи, можно отнести таких, у которых нет одного из родителей (потеря кормильца), семьи группы риска, семьи, где один из родителей является инвалидом или сам ребенок инвалид, также это дети из малообеспеченных семей и те, родители которых являются безработными. Это могут быть семьи, в которых один из родителей находился в местах лишения свободы.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются ограничения в социализации, у некоторых отмечается даже критический уровень качества жизни.

У педагогически запущенных детей наблюдается несформированность в деятельности, общении и даже в сознании. Педагогическая запущенность возникает при ограниченных контактах с окружающими, изоляции ребенка, неверно организованной педагогической деятельности в отношении ребенка (низкий уровень интеллекта родителей), при неверной методической грамотности педагогов [4, с. 8].

Потеря интереса к повышению уровня образования часто происходит, когда ребенок из рассматриваемой группы равняется на тех, у кого была неуспеваемость в школе или кто совсем не посещал занятия, но в то же время смог самореализоваться в жизни. Без поиска основных направлений для достижения определенных жизненных ценностей развивается повышенный уровень тревожности и агрессивности; стремление получить от жизни все дары, которые она может предоставить, без всяких обязательств.

Во взаимоотношениях с взрослыми выявляется девиация в общении, которая может привести к рефлексии и осознанию своей ненужности, потере собственного достоинства и связи с окружающей средой и социумом.

Также мы можем наблюдать, что по мере взросления у детей проявляются различные психологические свойства. Так, например, у детей раннего дошкольного возраста, которые находятся в категории группы риска, наблюдается задержка психического развития, снижение познавательной активности и повышенная конфликтность со сверстниками.

У учащихся начальных классов, находящихся в группе риска, можно наблюдать резкое снижение интеллектуальной зрелости. Таким детям бывает очень сложно вникнуть в новую учебную программу, часто можно наблюдать у них остановку различных мыслительных процессов, а также снижение мотивационного процесса, направленного на учебную деятельность.

В подростковом возрасте можно наблюдать сложности во взаимодействии в окружающем социумом, нарушение общественного порядка, вступление в неформальные группы.

Присоединиться к группе без согласия лидера практически невозможно. В данных группах есть роли помощника лидера – сильный, крупный подросток со слабым интеллектом, но находящийся в хорошей физической форме, который помогает лидеру держать группу под контролем, есть второй по значимости член группы – «запасной лидер», стремящийся занять место лидера, есть низшие члены группы, так называемые «шестерки», которыми все пользуются.

Очень часто такая группа имеет свой «район» – территорию, которую они охраняют от проникновения на нее других «группировок». Также обнаруживается некая склонность к символизму – свои клички, обряды и условные знаки.

Второй тип группы характеризуется нечеткими социальными ролями в самой группе, нестабильным составом группы, отсутствием единого лидера, расслоением на многие малые группы, имеющие единые интересы. Нет символизма и регламента для вхождения в группу.

Взаимоотношения с взрослыми становятся недостаточными, они уже не способны решить все сложности подростка, и встревание старших приводит к обиде и протестному движению.

В то же время в отличие от младших школьников взаимоотношения со сверстниками у подростков становятся многообразнее, сложнее и содержательнее.

Очень большие изменения происходят в общении. Если младшего школьника в основном интересовали вопросы учебной деятельности и школьной дисциплины, то у подростка открываются вопросы развития личности и межличностного общения.

Если у младших школьников положение в коллективе меняется в зависимости от его дисциплины, успеваемости и внеклассной деятельности, то в подростковом периоде проявляются личностные качества одноклассников, знания и креативность, умение владеть собой. Во время подросткового созревания на главную сцену выходят популярность и признание, уважение личности и человеческого достоинства.

Л.В. Ладохина утверждала, что в настоящее время в определенных социальных условиях жизни дети будут подвергаться различному отрицательному влиянию в разной степени интенсивности. Разнообразные внешние факторы, которые влияют на ребенка, будут формировать различные нарушения в процессе становления его психологической зрелости, и совершенно невозможно будет определить, на что конкретно будет направлено внимание психики ребенка. «Не сама причина является риском, а то, что следует из этой причины. Чтобы понять, относится ли ребенок к категории группы риска, необходимо учитывать комплекс факторов, их взаимодействие», – пишет Ладохина [6, с. 8].

Другие российские ученые (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев) отмечают, что для детей группы риска характерно то, что в правовом поле деятельности они являются детьми без определенного бережного подхода (они живут в семьях, обучаются в обычных детских садах школах), но имеют ряд специфичных особенностей и причин, не зависящих от самих детей, и в этот период они оказываются в такой ситуации, когда их основные права не могут быть реализованы [1, с. 58].

Подростки не в состоянии решить свою проблемные жизненные обстоятельства, так как они ее не осознают и не видят выхода из сложившейся ситуации.

Дети не станут обращаться к взрослым за помощью и будут не только проживать отрицательное воздействие окружающих факторов, но и испытывать недостаток внимания и понимания.

Все научное сообщество сходится к единому мнению, что детям из семей группы риска очень сложно справиться самостоятельно, без помощи взрослых. И даже если их собственные родители не могут помочь ребенку, то их обязательно поддержат другие взрослые – будь они педагоги или психологи в школе, и когда дети увидят поддержку со стороны взрослых, они не будут испытывать дискомфорт и смогут справиться с теми проблемами, которые их беспокоят.

В социально-психологической работе с «детьми группы риска» необходимо учитывать ряд особенностей.

Эти особенности можно классифицировать по разным основаниям. Социально-психологическая защита детей группы риска проявляется в различных сферах: в семейных отношениях, в сфере образования, в среде обитания ребенка.

Если трудный ребенок из семьи, где применяется насилие, то важную роль играет социально-психологическая защита его безопасности, уровня жизни, то есть его здоровья, как физического, так и психического, а также физическая, социальная безопасность.

В основе социально-психологической поддержки лежит один из важнейших принципов – опора на положительные качества ребенка.

Мы выделяем следующие направления оказания социально-психологической помощи трудным подросткам:

– проведение тренингов и мероприятий, которые способствуют стрессоустойчивости и повышают психологическую культуру подростков, особенно в сфере семейных взаимоотношений;

– проведение психокоррекции неблагоприятных форм эмоционального реагирования, конфликтного взаимоотношения родителей и детей, неадекватных родительских действий в воспитании ребенка.

Социально-психологическая работа нацелена на предоставление успешной социализации, поддержание и укрепление здоровья ребенка, предотвращение флуктуации в его развитии. Особое внимание в социально-психологической работе уделяется социально-психологическому сопровождению детей группы риска и их семей. Целью будет сопровождение образовательного развития, самоопределения в профессиональной сфере и созидание эмоционально-комфортной среды обитания.

В социально-психологической работе с детьми группы риска очень важную роль играет социально-психологическая поддержка – система мер по предоставлению отдельным нуждающимся лицам и категориям населения помощи для поддержания общественного статуса, полноценной жизнедеятельности, преодоления трудной жизненной ситуации и адаптации в социуме.

Социально-психологический тренинг является методом коррекции личностных качеств, характера взаимодействия в группе и межличностных отношений, поведения и эмоций. Иными слова, это активный метод социально-психологического обучения. Чаще всего такие тренинги проводятся в групповой форме, причем состав тренинга может быть очень разнообразным. Важный момент здесь – это наличие сходства социально-психологических трудностей и особенностей развития участников данного тренинга. В ходе тренинга дети имеют возможность получить знания, умения и навыки согласно заданной цели и теме занятия.

Установление контакта и создание доверительных отношений с ребенком является одним из самых сложных направлений в деятельности специалиста по социальной работе.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что технологии социально-психологической работы осуществляются с помощью игр, общей деятельности и строятся на активном использовании субъективных и объективных факторов жизнедеятельности ребенка.

Библиографический список

1. Галагузова М.А *Социальная педагогика*. Москва: Знание, 2000.
2. Зритнева Е.И. *Социология семьи*. Москва: ВЛАДОС, 2006.
3. Круть С.В. Современная российская семья – проблемы и решения. *Социальная работа*. 2010; № 5: 4 – 7.
4. Коряковцева О.А. *Технологии социальной работы с семьей и детьми*. Москва: Издательство «Юрайт», 2020.
5. Кулебякин Е.В. *Психология социальной работы*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004.
6. Ладохина Л.В. Жестокое обращение с детьми и подростками в семье как острая социальная проблема. *Социальная работа*. 2011; № 3: 5 – 8.
7. Hessle S. *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholms Universitet, 2001.

References

1. Galaguzova M.A *Social'naya pedagogika*. Moskva: Znanie, 2000.
2. Zritneva E.I. *Sociologiya sem'i*. Moskva: VLADOS, 2006.
3. Krut' S.V. Sovremennaya rossijskaya sem'ya – problemy i resheniya. *Social'naya rabota*. 2010; № 5: 4 – 7.
4. Koryakovceva O.A. *Tehnologii social'noj raboty s sem'ej i det'mi*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2020.
5. Kulebyakin E.V. *Psihologiya social'noj raboty*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2004.
6. Ladohina L.V. Zhestokoe obraschenie s det'mi i podrostkami v sem'e kak ostraya social'naya problema. *Social'naya rabota*. 2011; № 3: 5 – 8.
7. Hessle S. *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholms Universitet, 2001.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-238-241

Molchanova I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Peoples' Friendship University of Russia Moscow, E-mail: irmamolchanova@gmail.com*
Vitkovskaya N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Social University. Moscow, E-mail: pivnevasv@rgsu.net*
Pivneva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Social University Moscow, E-mail: pivnevasv@rgsu.net*
Denisova D.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Moscow State University of Food Production Moscow, E-mail: DenisovaDA@mgupp.ru*

THE POTENTIAL OF DISTANCE LEARNING IN FORMATION OF NEW METHODOLOGICAL FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. The article highlights a concept "distance learning", justifies the need for teachers to master specific methods and forms, develop new teaching methods. The didactic possibilities of modern distance learning in the organization of the educational process, which are provided by distance technologies, are analyzed. New organizational and methodological forms are considered, which are actively introduced into the educational process thanks to distance learning. It is concluded that the effectiveness of using any organizational and methodological form of distance learning depends on the degree of interaction between the teacher and the student, the effectiveness of the developed methodological materials, and the effectiveness of feedback. In the distance learning, an important task remains to ensure student independence in obtaining knowledge, their competence in using various sources of information. Independent acquisition of knowledge should not be passive, the student from the very beginning should be involved in active cognitive activity, in the application of the knowledge gained to solve various problems of the surrounding reality.

Key words: **distance learning, educational technology, organizational and methodological forms, synchronous learning, asynchronous learning.**

И.И. Молчанова, *канд. пед. наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: irmamolchanova@gmail.com*
Н.Г. Витковская, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: pivnevasv@rgsu.net*
С.В. Пивнева, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: pivnevasv@rgsu.net*
Д.А. Денисова, *канд. техн. наук, доц., Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва, E-mail: DenisovaDA@mgupp.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещено понятие «дистанционное обучение», дано обоснование необходимости усвоения преподавателями специфических методов и форм, разработки новых методических приемов. Проанализированы дидактические возможности современного дистанционного обучения в организации учебного процесса, которые предоставляют дистанционные технологии. Рассматриваются новые организационно-методические формы, которые активно внедряются в образовательный процесс благодаря дистанционной форме обучения. Делается вывод, что эффективность использования любой организационно-методической формы дистанционного обучения зависит от степени взаимодействия преподавателя и студента, эффективности разработанных методических материалов, эффективности обратной связи. В ДО важной задачей остается обеспечение студенческой самостоятельности в получении знаний, компетентности в пользовании различными источниками информации. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, студент с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, применение полученных знаний для решения разнообразных проблем окружающей действительности

Ключевые слова: **дистанционное обучение, учебная технология, организационно-методические формы, синхронное обучение, асинхронное обучение.**

Современное развитие высшего образования ориентировано на формирование конкурентоспособного специалиста, успешного в электронной информационной среде, который умеет критически мыслить, способен не только на репродуктивную деятельность, но и на принятие нестандартных решений. Это возможно, если в образовательной практике вузов использовать потенциал таких ИКТ, которые создали бы максимально благоприятные условия для развития познавательного интереса и творческих способностей студенческой молодежи, выявления и активного использования их индивидуальных особенностей в дистанционном обучении (далее – ДО).

Вызовы, которые поставила перед педагогами пандемия COVID-19, сделав на несколько месяцев ДО единственно доступной формой образования, демонстрируют, что методы и формы, присущие традиционной системе преподавания, не всегда способны адекватно реагировать на необходимость своевременного использования в учебном процессе большого количества новой точной информации, не могут быть полностью адаптированы к современным требованиям образования.

Использование в образовании технологии ДО стало вполне закономерным результатом процесса внедрения новых ИКТ в жизнь современного человека. Анализ практики разработки и внедрения ДО в высшей школе позволяет утверждать, что большинство вузов накопили положительный опыт использования технологий ДО в профессиональной подготовке студентов. Тем не менее неэффективное использование в высшей школе потенциала технологий ДО может быть связано как с недостаточным ресурсным обеспечением, так и с определенным консерватизмом значительной части профессорско-преподавательского состава по отношению к современным формам и методам обучения, а также отсутствием у них необходимой для работы в системе ДО предварительной подготовки.

Главная роль в учебном процессе, безусловно, всегда будет принадлежать преподавателю, его личности, его квалификации. Именно поэтому важным вопросом становится необходимость усвоения им специфических методов и форм, разработка новых методических приемов, использование всех тех возможностей, которые предоставляют современные технологии ДО.

Сегодня проблемы создания новейших технологий в сфере образования, внедрения ДО, совершенствования старых и презентации инновационных форм обучения актуальны в педагогической науке.

Так, теоретические основы, специфику, содержание, формы, методы ДО, перспективы его развития рассматривались в исследованиях Бельдаррейн Ю. [1], Пиччиано А.Г. [2].

Вопросу особенностей и перспектив применения ИКТ в образовании посвящены работы Саба Ф. [3], Чинар М., Торенли Н. [4].

На необходимости педагогической обоснованности и методической обеспеченности использования технологий ДО настаивают такие исследователи, как Харпер К.Х., Чен К., Йен Д.К. [5], Барух О., Барт Дж., Лев Ю., Шетинбок А. [6]. Методологические и методические проблемы ДО освещены в исследованиях Деннен В.П., Обин Дараби А., Смит Л.Дж. [7], Эллис Т.Дж., Коэн М.С. [8].

Технологии ДО, как утверждают ученые, строятся на основе принципов открытого образования и являются самыми современными и перспективными технологиями организации образования, имеющими определяющее влияние на характер и темпы информатизации системы образования [9; 10].

По свидетельству Е.И. Хачикян и др. [11], каждая совершенствующая система образования с появлением интернет-ресурсов, освоением современных информационных технологий вступает в новую, пока недостаточно исследованную фазу своего развития. В этой связи усилия многих учёных, изучающих специфику развития системы образования на современном этапе его развития, сосредоточены на решении следующих актуальных вопросов:

– поиск способов применения компьютерных технологий;
– разработка новых методик преподавания, учитывающих специфику обучения в ДО.

В свете вышесказанного ДО можно рассматривать как практический механизм повышения эффективности профессионального образования.

Однако, несмотря на большое количество исследований, современное ДО в России иногда еще напоминает традиционные формы заочного обучения, не раскрывая всех доступных ему возможностей использования новых учебных форм и методов. Сделанный нами анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о недостаточности разработанности научно-теоретического обеспечения организации ДО в вузе и необходимости исследования его возможностей в формировании новых методических форм и приемов обучения в высшей школе.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена потребностями общества во внедрении технологий ДО, создании организационно-методического и технологического обеспечения образовательного процесса, в преподавателях, владеющих умениями и навыками использования потенциала этих технологий.

Следовательно, цель исследования заключается в раскрытии возможностей технологий ДО в формировании новых методических форм образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

Задачи исследования:

1) осветить понятие ДО, дать обоснование необходимости усвоения преподавателями специфических методов и форм, разработки новых методических приемов, использования всех тех возможностей, которые предоставляют современные дистанционные технологии;

2) проанализировать дидактические возможности современного ДО в организации учебного процесса;

3) рассмотреть новые организационно-методические формы, которые активно внедряются в образовательный процесс благодаря дистанционной форме обучения.

Научная новизна статьи состоит в анализе дидактических возможностей ДО в формировании новых методических форм и приемов обучения студентов.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации новых организационно-методических форм в обучении студентов при реализации ДО.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при создании организационно-методического и технологического обеспечения процесса ДО в вузе.

Исследователи разграничивают дистанционное обучение на следующие разновидности:

– дистанционное обучение – особая форма институализации и воплощения учебно-воспитательного процесса, в котором субъекты обучения (его участники) реализуют учебное взаимодействие принципиально и в основном экстерриториально [2];

– традиционное дистанционное обучение – тип дистанционного обучения, в котором взаимодействие между участниками и инициаторами учебного процесса проходит во временном измерении асинхронно, при этом активно применяют транспортную систему поставки учебного объема и других информационных объектов системы телефонной, телеграфной или почтовой связи [5; 6];

– е-дистанционное обучение (е-ДО) – вид дистанционного обучения, который предусматривает в основном индивидуализированное взаимодействие между организаторами и участниками учебного процесса как синхронно – во времени, так и асинхронно, принципиально и преимущественно используя электронные транспортные системы доставки учебного материала и других информационных объектов, компьютерные сети, ИКТ [3; 4; 10].

Мы соглашаемся с результатами исследования [4], где ДО рассматривается как новейшая разновидность образования, в плоскости которой студенты самостоятельно трудятся дома, а их коммуникативные отношения с другими студентами и преподавателями осуществляются преимущественно через видеоконференции, электронные форумы, E-mail и другие возможности сетевой коммуникации.

Сейчас приоритетным в развитии потенциала высшей школы становится проектирование и развитие информационно-расширенной, ИКТ-насыщенной, вариативной образовательной среды.

В связи с распространением COVID-19 учебные заведения были вынуждены прервать очное обучение и свести к минимуму физическое взаимодействие со студентами, исключив или, по крайней мере, значительно уменьшив возможность использования традиционных аудиторных занятий, и ДО реализовывалось посредством программ для видео-конференц-связи; образовательных платформ (Moodle, Microsoft Teams, GoogleClassroom и др.); мессенджеров и тому подобное. Во многих вузах широко применяется платформа Moodle – бесплатная электронная образовательная среда с простым и понятным интерфейсом, адаптированная под разные устройства с разными операционными системами, что позволяет проектировать и конструировать учебные курсы согласно потребностям и требованиям вуза.

Проанализируем дидактические возможности современного ДО. Университетское обучение в традиционной форме включает лекции, практические занятия, самостоятельные исследования, письменные задания и устные опросы. ДО допускает наличие некоторых изменений в методиках традиционного образования.

Так, лекция предусматривает презентацию готовой информации во время практического занятия, что вызывает требования наличия определенного уровня самодисциплины.

Среди позитивных достижений ДО назовем возможность использования на лекциях таких новейших информационных технологий, как, например, гипертекст, мультимедиа, презентация, графика и т. п., что делает лекции более выразительными и наглядными. Кроме того, у студентов есть возможность многократного возвращения к непонятным во время первого чтения или слушания моментам, чередования чтения с обдумыванием, анализом.

Процесс самостоятельной работы (например, исследование, реферат) не меняется, поскольку в обоих случаях (очное или ДО) студент предоставляет преподавателю результат поиска или исследования, которое он выполняет самостоятельно.

А вот проведение практического занятия значительно усложняется, и от преподавателя потребуется разработка детальных пошаговых инструкций и углубленная консультация по выполнению работы. Процесс выполнения письменных заданий претерпел изменения в форме передачи текста. Для удобства отправки и получения задания часто используются тесты, в которых результат длительных вычислений или размышлений может быть обозначен выбором одного числа (варианта). Во время ДО в процессе устного опроса преподаватель вынужден полагаться на честность студента, потому что опрос на расстоянии дает возможность пользоваться подсказками, шпаргалками.

Потенциальные возможности ДО в сфере использования мультимедиа-технологий способны значительно облегчить проведение лабораторного практикума посредством имитационного моделирования, анимации. Но следует упомянуть, что в некоторых случаях осуществление лабораторных работ с использованием технологий ДО становится невозможным.

Семинарское занятие с использованием технологий ДО преобразуется в «вебинар», то есть семинар, который проводится посредством сетевых видеоконференций и в педагогическом аспекте не имеет значительных различий с традиционным «семинаром».

При этом F. Saba [3] справедливо замечает, что наличие коммуникативной среды, воспроизводимой посредством ИКТ, еще не означает автоматического появления взаимодействия субъектов ДО. Для обеспечения качественного ДО необходимо не только преодоление аудиовизуального барьера, двусторонняя коммуникация в диаде «студент – преподаватель», но и специализированная учебная среда, обеспечивающая взаимный диалог. Важно, чтобы в основу формирования такой среды были положены не столько технические, сколько педагогические принципы.

По мнению исследователей [8], благодаря таким средствам ДО, как дискуссионные форумы, электронные обсуждения усвоенного материала и т. п. создается новая учебная среда, в которой студенты чувствуют себя неотъемлемой частью коллектива, усиливающей мотивацию к обучению. В свою очередь, пре-

Таблица 1

Организационно-методические формы ДО

№	Форма ДО	Описание
1	Форум	самая распространенная форма коммуникации преподавателя со студентами, объединяющая другие формы: чат, вебинар, веб-конференция и др. Форум посвящен определенной проблеме (теме). Преподаватель как модератор форума осуществляет обсуждение, стимулируя его вопросами, сообщениями, новой информацией. Программное обеспечение форумов позволяет привлечь к нему различные файлы определенного формата и размера. Несколько форумов можно объединить в один, например, во время работы группы студентов над проектом можно создать форумы для каждой малой группы с целью общения в ходе решения поставленной задачи, затем – обсуждение общей проблемы проекта (веб-конференция)
2	Блог	можно определить как форму ведения в Интернете собственного дневника; форма коммуникации, когда право на публикацию принадлежит одному лицу/группе лиц. Блог используется, например, следующим образом: студент, выполнив задание (сообщение, доклад), размещает его на сайте своего блога, потом одногруппники читают его, комментируют и обсуждают
3	Видеоконференция	одна из самых современных форм ДО; значительным преимуществом является возможность одновременно видеть и слышать своего собеседника на экране с созданием эффекта непосредственного общения, работать одновременно с несколькими аудиториями студентов, находящимися в разных географических точках. Возможны обсуждение, дискуссии, защита проектов в онлайн-режиме
4	Вебинар	интерактивное занятие, в процессе которого студенты выступают с докладами, задают вопросы, участвуют в дискуссиях и обсуждениях. Возможные инструменты: презентация (демонстрация слайдов, изображений, схем), видео- и аудиоматериалы, электронная доска, позволяющая делать записи, пометки, рисунки и т. п. Вебинар дает возможность в полной мере воспроизвести условия совместной формы организации обучения, потому что ему присущ главный признак семинара – интерактивность.
5	Веб-квест	проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета; применяется для организации исследовательской деятельности студентов; основной целью является получение студентами навыков использования полученной информации в практических целях

подаватели должны владеть методами создания и поддержания такого учебной среды, разрабатывать стратегии активного взаимодействия между участниками учебного процесса, повышать творческую активность студентов и собственную квалификацию.

Лишь небольшую частичку учебного процесса составляет теоретический материал дисциплин, то есть лекции. Основная задача для преподавателя, работающего в формате ДО – ориентация студентов на творческий поиск информации, умение самостоятельного приобретения необходимых знаний и применения их в решении практических задач с использованием современных технологий [5].

Активное внедрение в учебный процесс высшей школы технологий ДО открыло широкие потенциальные возможности в формировании новых организационно-методических форм обучения. Наиболее активно используемые в современной практике организационно-методические формы ДО представлены в табл. 1.

К новым организационно-методическим формам образовательного процесса в вузе, которые делают возможным ДО, добавим также:

– проведение интернет-олимпиад,
– творческих конкурсов,
– проектов,
– возможность удобного и оперативного пользования глоссариями,
– электронными учебниками,
– интернет-публикациями,
– осуществлять межпредметные связи с другими учебными дисциплинами и т. п.

Проведенное нами исследование позволило сделать вывод, что ДО ставит перед современными педагогами серьезные задачи, возлагая на них гораздо больше ответственности, поскольку технологии обучения быстро меняются, что требует от преподавателей постоянного повышения квалификации в этой сфере, подготовки и обновления методических материалов для обеспечения наилучших результатов обучения студентов. При этом в ДО важным остается обеспечение студенческой самостоятельности в получении знаний, их компетентности в пользовании различными источниками информации. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, студент с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, к применению полученных знаний для решения разнообразных проблем окружающей действительности. То, насколько эффективным будет использование любой организационно-методической формы ДО, зависит от степени взаимодействия преподавателя и студента, эффективности разработанных методических материалов, эффективности обратной связи [12; 13].

Как отмечает Насибуллов Р.Р. [14], с чьим мнением мы солидарны, ДО создает дополнительные условия для развития интеграционных процессов в образовании. В силу своих особых возможностей ДО позволяет скорректировать разный уровень в предоставлении образовательных услуг в различных вузах страны и является крайне благоприятным обстоятельством для подготовки будущих специалистов самых различных профилей. ДО также способствует развитию и формированию у будущих специалистов так называемых навыков XXI века, важнейшим из которых является навык осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой среды [15; 16; 17].

Эффективность ДО обеспечивается следующими факторами:

– результативностью применения педагогических технологий;
– продуктивной деятельностью преподавателя и обучающегося;
– целесообразностью разработанностью методических материалов и способов их использования в образовательном процессе;
– действенностью обратной связи [11].

В целом ДО можно представить как процесс и результат исторического развития системы образования. Этапы его развития за последний период показывают, что данная система развивалась в соответствии с потребностями общества, связанными с получением населением образования и, прежде всего, высшего.

Научная новизна статьи состоит в анализе дидактических возможностей ДО в формировании новых методических форм и приемов обучения студентов.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации новых организационно-методических форм в обучении студентов при реализации ДО.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при создании организационно-методического и технологического обеспечения процесса ДО в вузе.

Библиографический список

1. Бельдаррейн Ю. Тенденции дистанционного образования: интеграция новых технологий для стимулирования взаимодействия и сотрудничества учащихся. *Дистанционное образование*. 2006; Т. 27 (2): 139 – 153.
2. Пиччиано А.Г. Теории и основы онлайн-образования: в поисках интегрированной модели. *Онлайн-обучение*. 2017; Т. 21 (3): 166 – 190.
3. Саба Ф. Теория, методология и эпистемология дистанционного образования: прагматическая парадигма. Мур М. *Справочник по дистанционному образованию*. Нью-Джерси: Издательство Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003: 3 – 20.
4. Чинар М., Торенли Н. Редизайн онлайн-курсов с учетом ожиданий студентов: тематическое исследование с использованием новой инфраструктуры. *Социальные и поведенческие науки*. 2010; Т. 9: 2013 – 2016.
5. Харпер К.Х., Чен К., Йен Д.К. Дистанционное обучение, виртуальные классы и преподавание педагогики в интернет-среде. *Технология в обществе*. 2004; Т. 26: 585 – 598.
6. Барух О., Барт Дж., Лев Ю., Шетинбок А. Взаимодействие преподавателя и студента и результаты обучения в среде дистанционного обучения. Интернет и высшее образование. 2003; Т. 6: 65 – 75.
7. Деннен В.П., Обин Дараби А., Смит Л.Дж. Взаимодействие преподавателя и учащегося на онлайн–курсах: относительная воспринимаемая важность конкретных действий преподавателя для производительности и удовлетворенности. *Дистанционное образование*. 2007; Т. 28 (1): 65 – 79.
8. Эллис Т.Дж., Коэн М.С. Совершенствование дистанционного обучения с помощью мультимедиа: беспроигрышный вариант? *XII Международная конференция по преподаванию и обучению в колледжах*. 2001: 59 – 66.
9. Роджерсон-Ревелл П. Конструктивное согласование технологий с обучением и оценкой в магистерской программе дистанционного образования. *Дистанционное образование*. 2015; Т. 36 (1): 129 – 147.
10. Перумалла С., Мак Дж., Ки Н., Мэтьюз С. Интеграция веб-приложений для обеспечения эффективной среды дистанционного онлайн-обучения для студентов. *Информатика*. 2011; Т. 3: 770 – 784.
11. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Конкина А.О. Роль дистанционных форм обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности студента вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-3: 254 – 257.
12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
13. 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.
14. Насибуллов Р.Р. *Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX – начало XXI вв.)*: монография. Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2013.
15. 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.
16. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Чебоксары, 2020: 80 – 83.
17. Молчанова И.И. Эффективность использования электронного учебно-методического пособия для студентов инженерных специальностей. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014; № 2: 119 – 123.

References

1. Bel'darrejn Yu. Tendencii distancionnogo obrazovaniya: integraciya novyh tehnologij dlya stimulirovaniya vzaimodejstviya i sotrudnichestva uchaschihsya. *Distancionnoe obrazovanie*. 2006; T. 27 (2): 139 – 153.
2. Pichchiano A.G. Teorii i osnovy onlajn-obrazovaniya: v poiskah integrirovannoj modeli. *Onlajn-obuchenie*. 2017; T. 21 (3): 166 – 190.
3. Saba F. Teoriya, metodologiya i `epistemologiya distancionnogo obrazovaniya: pragmaticheskaya paradigma. Mur M. *Spravochnik po distancionnomu obrazovaniyu*. N'yu-Dzhersi: Izdatel'stvo Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003: 3 – 20.
4. Chinar M., Torenli N. Redizajn onlajn-kursov s uchetom ozhidanij studentov: tematicheskoe issledovanie s ispol'zovaniem novoj infrastruktury. *Social'nye i povedencheskie nauki*. 2010; T. 9: 2013 – 2016.
5. Harper K.H., Chen K., Jen D.K. Distancionnoe obuchenie, virtual'nye klassy i prepodavanie pedagogiki v internet-srede. *Tehnologiya v obschestve*. 2004; T. 26: 585 – 598.
6. Baruh O., Bart Dzh., Lev Yu., Shetinbok A. Vzaimodejstvie prepodavatelya i studenta i rezul'taty obucheniya v srede distancionnogo obucheniya. Internet i vysshee obrazovanie. 2003; T. 6: 65 – 75.
7. Dennen V.P., Obin Darabi A., Smit L.Dzh. Vzaimodejstvie prepodavatelya i uchaschegosya na onlajn-kursah: otnositel'naya vosprinimaemaya vazhnost' konkretnyh dejstvij prepodavatelya dlya proizvoditel'nosti i udovletvorennosti. *Distancionnoe obrazovanie*. 2007; T. 28 (1): 65 – 79.

8. `Ellis T.Dzh., Ko`en M.S. Sovershenstvovanie distancionnogo obucheniya s pomosch'yu mul'timedia: besproigryshnyj variant? *XII Mezhdunarodnaya konferenciya po prepodavaniyu i obucheniyu v kolledzhah*. 2001: 59 – 66.
9. Rodzherson-Revell P. Konstruktivnoe soglasovanie tehnologij s obucheniem i ocenkoj v magisterskoj programme distancionnogo obrazovaniya. *Distancionnoe obrazovanie.* 2015; T. 36 (1): 129 – 147.
10. Perumalla S., Mak Dzh., Ki N., M`et'yuz S. Integraciya veb-prilozhenij dlya obespecheniya `effektivnoj sredy distancionnogo onlajn-obucheniya dlya studentov. *Informatika*. 2011; T. 3: 770 – 784.
11. Hachikyan E.I., Zaborina M.A., Konkina A.O. Rol' distancionnyh form obucheniya v processe formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studenta vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-3: 254 – 257.
12. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
13. 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.
14. Nasibullov R.R. *Razvitie distancionnoj formy obucheniya buduschih uchitelej (konec XX – nachalo XXI vv.)*: monografiya. Kazan': Tatarskoe Respublikanskoe izdatel'stvo «H`eter», 2013.
15. 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.
16. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. BU ChR DPO «Chuvashskij respublikanskij institut obrazovaniya». Cheboksary, 2020: 80 – 83.
17. Molchanova I.I. `Effektivnost' ispol'zovaniya `elektronnogo uchebno-metodicheskogo posobiya dlya studentov inzhenernyh special'nostej. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2014; № 2: 119 – 123.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 373.2

DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-241-243

Dzhumaliyeva A.A., *postgraduate, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: fbilan@mail.ru*
Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Bashaeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bashaeva78@mail.ru*

METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTERACTION OF TEACHERS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH CHILDREN'S FAMILIES. The article provides methodological literature on identifying the specifics of methodological support for the interaction of teachers of a preschool educational organization with the family, which allow the authors to present the methodological support of teachers in this process as a management function, the distinctive feature of which is people as subjects and objects of management. The research considers the concept of methodological support as a specially organized systemic interaction of teachers and families of pupils of a preschool educational organization, the basics of which is the directed provision of methodological support to parents in solving urgent problems in raising and educating children and identifying typical difficulties that may arise during life situations in a particular family. The content of the concept is the involvement of parents in educational technologies of work with preschoolers, in leisure activities with children of a particular age, planning the content of events based on the needs and interests of parents. The authors come to conclusion that the effective interaction of teachers and parents implies opening of the preschool to society, which in turn implies changes in the field of management, organization of the educational process, etc.

Key words: **methodological support for interaction of teachers of educational organization with family**

А.А. Джумалиева*, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: fbilan@mail.ru*
З.М. Миназова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
С.А. Башаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: bashaeva78@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ

В статье дается анализ методической литературы по выявлению специфики методического сопровождения взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей, который позволил автору представить методическое сопровождение педагогов в данном процессе как функцию управления, отличительной особенностью которой выступают люди как субъекты и объекты управления; рассмотреть понятие «методическое сопровождение» как специально организованное системное взаимодействие педагогов и семей воспитанников дошкольной образовательной организации, сущность которого состоит в направленном оказании методической поддержки родителям в решении актуальных проблем по воспитанию и обучению детей и выявлению типичных трудностей, которые могут возникнуть в ходе жизненных ситуаций в конкретной семье; содержанием понятия выступают вовлеченность родителей в образовательные технологии работы с дошкольниками, в досуговую деятельность с детьми конкретного возраста, планирование содержание мероприятий на основе потребностей и интересов родителей. Автор пришел к выводу, что эффективное взаимодействие педагогов и родителей подразумевает открытие ДОО социуму, что, в свою очередь, предполагает изменения в области управления, организации образовательно-воспитательного процесса и др.

Ключевые слова: **методическое сопровождение взаимодействия педагогов образовательной организации с семьей.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что дошкольная образовательная организация и семья выступают первыми институтами социализации детей дошкольного возраста. Конечно, функции, которые выполняют эти институты по воспитанию, обучению и социальному развитию личности детей, несколько отличаются, но для всестороннего развития ребенка взаимодействие этих социальных институтов, основанное на принципе взаимодополнения, взаимодействия, безусловно, играет важную роль.

При анализе научных исследований и практики дошкольных образовательных организаций выявлены трудности, которые испытывают многие семьи в воспитании и социальном развитии детей. Эти трудности часто определяются личностными проблемами отдельных семей, в т. ч. тревогой родителей за безопасность жизни ребенка, психическим и физическим перенапряжением родителей, проблемами неполных семей, кризисов, которые происходят в обществе [1–6].

Таким образом, решение обозначенной проблемы по изучению методического сопровождения взаимодействия педагогов образовательной организации с семьей выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – изучение методического сопровождения взаимодействия педагогов образовательной организации с семьей.

Основные задачи статьи видятся в следующем: выявить специфику методического сопровождения взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей; рассмотреть понятие *методическое сопровождение* как специально организованное системное взаимодействие педагогов и семей воспитанников дошкольной образовательной организации, *сущность* которого состоит в направленном оказании методической поддержки родителям в решении актуальных проблем по воспитанию и обучению детей и выявлению типичных трудностей, которые могут возникнуть в ходе жизненных ситуаций в конкретной семье.

Научная новизна статьи заключается в изучении специфики методического сопровождения взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей. Теоретическая значимость обозначена в расширении педагогического знания о взаимодействии педагогов ДОО с семьей. Практическая значимость состоит в том, что выявлен потенциал таких форм работы при методическом сопровождении, как семинары-практикумы, деловые и ролевые игры, в которых имитируются бытовые (жизненные) ситуации взаимоотношений родителей и детей в семье.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в ДОО.

Современные родители (и лица, их замещающие) в силу различных причин не владеют достаточным уровнем знаний о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка и нередко все свои надежды на успешное воспитание и социализацию детей делегируют на профессиональную подготовку педагогов дошкольной образовательной организации.

Однако Федеральный государственный образовательный стандарт определяет важной составляющей работы дошкольной образовательной организации выстраивание субъект-субъектных отношений с семьями воспитанников для полноценного развития формирующейся личности ребенка, где отмечается, что родители являются субъектами образовательного процесса. В этом случае перед руководителями (педагогами) дошкольных образовательных организаций встает задача реализации дифференцированного подхода к семьям воспитанников, учитывающего их социальные запросы по воспитанию детей и их статус.

Для осуществления поставленной задачи руководители дошкольных организаций (старшие воспитатели, методисты) осуществляют методическое сопровождение педагогов по взаимодействию детского сада и семьи, которое рассматривает, в т. ч., вопросы, направленные на выстраивание партнерских отношений между дошкольной образовательной организацией и родителями, а повышение профессиональной компетентности педагогов – в реформировании и совершенствовании системы дошкольного образования.

Однако у педагогов в практике детских садов отмечаются затруднения в организации работы с родителями как в традиционных, так и инновационных формах. Процесс вовлечения родителей в деятельность осложняется не только из-за неподготовленности педагогов (в практическом и методическом планах), но также из-за доминирования в представлении родителей социального заказа на подготовку детей к школе, который вступает в противоречие с ценностно-целевыми установками современного дошкольного образования.

Современная дошкольная образовательная организация выступает первой и очень значимой ступенью общего образования и, как правило, входит в единую структуру образовательного комплекса. Как открытая образовательная система, дошкольная образовательная организация (ДОО) ориентируется на личностный, субъект-субъектный характер взаимодействия между основными субъектами образовательных отношений, поскольку она направлена на индивидуализацию и дифференциацию обучения каждого ребенка и осуществляет целостный подход к личностному развитию.

Анализ научной и методической литературы позволил отметить, что термин «сопровождение» рассматривается как многоаспектное явление: «психологическое сопровождение», «научное сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение», «методическое сопровождение» и др.

Так, например, исследователи Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин [7, с. 15] рассматривают педагогическое сопровождение с позиции социального взаимодействия и личностно ориентированного подхода но, в то же время имеет свое специфическое видение решения данного вопроса, в частности, в каждой конкретной образовательной организации.

Понятие «методическое сопровождение» в теории отечественного дошкольного образования исследователи часто связывают с понятием «методическая работа».

Организация методической работы в ДОО рассматривается в трудах К.Ю. Белой и др. [2, с. 65], которые, в т. ч., отмечают, что методическую работу в виде методического сопровождения процесса взаимодействия детского сада и семьи необходимо осуществлять целенаправленно, в соответствии с потребностями, стремлениями и запросами родителей как субъектов образовательного процесса.

Методическую работу как целенаправленную систему взаимодополняемых мер, направленных на непрерывное повышение квалификации и профессионального опыта педагогов, отмечает в своих исследованиях В.А. Беляева, А.А Петренко [3, с. 54]. Н.А. Виноградова [4, с. 36] методическую работу представляет как необходимые меры, действия, мероприятия, направленные на повышение педагогического мастерства каждого воспитателя ДОО, раскрытие творческого потенциала педагогов, образовательных, воспитательных процессов для личностного развития детей дошкольного возраста и их родителей [5, с. 74]. В этом заключается специфика методической работы в ДОО.

Методическая работа в ДОО представляется как деятельность, направленная на обучение и расширение профессионального опыта педагогических кадров; обобщение, распространение передового опыта, разработку собственных образовательных технологий для эффективного обеспечения педагогического процесса и реализации цели выбранной дошкольной организацией образовательной программы по воспитанию, обучению и развитию дошкольников.

Мы под *методическим сопровождением* рассматриваем специально организованное системное взаимодействие педагогов и семей воспитанников дошкольной образовательной организации, направленное на оказание методической поддержки родителям в решении актуальных проблем по воспитанию и обучению детей и выявлению типичных трудностей, которые могут возникнуть в ходе жизненных ситуаций в конкретной семье.

Особым компонентом методического сопровождения являются *формы* организации методической работы в детском саду: групповые и индивидуальные.

Этапами методического сопровождения, по мнению К.Ю. Белой [2, с. 47] как составляющими структуры методической работы в системе управления дошкольной образовательной организацией выступают: прогнозирование, программирование, организация, регулирование, контроль, стимулирование, коррекция и анализ. В соблюдении последовательности этапов методического сопровождения того или иного образовательного процесса решаются задачи, связанные с выявлением проблемы; определением вариантов выбранных дальнейших действий; проектированием маршрута разрешения проблемы как для конкретного педагога, так и выбранного образовательного процесса; подбором форм для реализации выбранных механизмов разрешения обозначенной проблемы; систематической педагогической помощью руководителя ДОО (старшего воспитателя) педагогу при реализации маршрута его профессиональной деятельности либо образовательного процесса (внедрение технологии) с учетом индивидуальных особенностей педагогов или педагогического потенциала дошкольной образовательной организации; контролем (текущим, промежуточным, итоговым) за результатами проведенной деятельности педагога или процесса, в нашем случае – процесса взаимодействия педагогов детского сада и родителями); методов стимуляции педагогов в их профессиональной деятельности, родителей как активных партнеров, субъектов образовательного процесса; совместным обсуждением руководителями ДОО с педагогами, родителями проведенной работы по разрешению выдвинутой проблемы, определению возможных рисков для дальнейшей деятельности, несоответствия требований, представленных в программах воспитания и обучения дошкольников и существующей практикой в конкретном детском саду и т. д.

От четкой и последовательной организации методического сопровождения зависит эффективность профессиональной деятельности педагога или выбранного процесса, в нашем случае – взаимодействия педагогов (дошкольной образовательной организации) и семьи, а поскольку взаимодействие взрослых как субъектов образовательного процесса в ДОО направлено на развитие личности каждого дошкольника, его особенностей и уникальности, то и к организации образовательного процесса в настоящее время предъявляются качественно новые требования в соответствии с ФГОС ДО.

Для эффективной организации методического сопровождения по взаимодействию ДОО и семьи, как отмечают исследователи, необходимо предъявлять требования к профессиональной компетентности педагогов, уровню их профессионализма, которые влияют на успешность разработки системы мероприятий по работе с родителями по выстраиванию партнерских взаимоотношений.

Однако, как показывает практика, педагоги-воспитатели часто не готовы к качественному выбору содержания, форм, методов включенности родителей в целостный педагогический процесс, в рамках которого учитываются интересы, возможности и потребности каждого ребенка.

В связи с этим методическое сопровождение деятельности воспитателей со стороны руководителя дошкольной организации (старшего воспитателя, методиста) является одним из основных направлений методической работы в дошкольной образовательной организации/учреждении. Для его успешной реализации выделяется ряд *педагогических условий*, которые могут обеспечить эффективность взаимодействия детского сада и семьи:

– родителям и педагогам желательно объединить усилия на единое понимание поставленных задач, средств и методов воспитания детей дошкольного возраста;

– в своей совместной деятельности в едином ключе реализовать комплексный подход к воспитанию ребенка, выстраивая взаимное уважение и доверие в отношениях между педагогами и родителями (лицами их замещающих, членами семей);

– проявление уважения к личности формирующегося в социальной среде ребенка, знакомясь с опытом воспитания детей в разных семьях, и использование данного опыта в управленческой деятельности руководителя (воспитателя), а также применение в работе детского сада положительных методов семейного воспитания;

– подбирать, выявлять новые формы взаимодействия и взаимопомощи родителей в образовательном процессе детского сада, привлекая родителей к участию в познавательных проектах совместно с их детьми;

– выявлять методы и приемы, которые способствуют сближению родителей и педагогов-воспитателей на основе информированности о планируемых мероприятиях, взаимной ответственности за принятие решений, способных улучшить качество образовательного процесса, при необходимости – образовательных услуг;

– применять технологии, которые в совместной деятельности оказывают содействие в создании ситуаций, направленных на позитивное общение и диалог [1, с. 25].

Методическая работа в рамках методического сопровождения педагогов к организации процесса взаимодействия детского сада и семьи может включать несколько этапов:

На первом этапе желательно *создать у педагогов устойчивую мотивацию, направленную на формирование рефлексии*, т. е. умение оценить на себя как профессионала, включающее отношение к детям, коллегам, родителям, администрации детского сада, а также принять для себя идею личностно ориентированного образования как ценностного ориентира. Такой подход стимулирует у

специалиста потребность к самоорганизации, самоизменению, умению быстро реагировать на те трансформации, которые происходят в системе дошкольного образования. *Формами* на данном этапе методического сопровождения могут выступать групповые дискуссии, брифинги, семинары-вебинары, мастер-классы, деловые игры и т. п. Такие формы работы параллельно могут включать и педагогическую диагностику, которая на данных мероприятиях покажет степень выявления особенностей взаимодействия педагогов со всеми субъектами образовательного процесса, и наличие психологических качеств: эмпатии, желания к сотрудничеству, способности к рефлексии и др.

Промежуточные результаты этого этапа помогут старшему воспитателю (руководителю, методисту) в дальнейшем планировать и строить методическое сопровождение как отдельного воспитателя в организации его индивидуальной программы профессионального роста, так и конкретного образовательного (воспитательного) процесса с детьми и их родителями.

На втором этапе возможна организация психологических тренингов. Для нашего исследования интерес представляет работа В.Г. Маралова, В.А. Ситарова и др. [6, с. 65], включающая данные о том, что достаточное количество педагогов со значительным психологическим напряжением перестраиваются на личностную модель взаимодействия как с детьми, так и с родителями из-за сложившихся в их практическом опыте педагогических стереотипов. Из предлагаемых технологий методического сопровождения вызывает интерес технология преодоления негативных педагогических стереотипов, деструктивных психологических защит, арт-терапия, работа с рефлексивными алгоритмами, рефлексивный анализ, игровая терапия, а также здоровьесберегающие технологии, направленные на снятие психологической напряженности, профессионального выгорания и др.

Формами работы на данном этапе могут выступать индивидуальные или групповые консультации, ролевые игры, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, тесты (например, для самооценки затруднений в общении с родителями), педагогический ринг и др.

Следующий этап характеризуется умением педагогов применять в своей практике частнометодических знаний, направленных на построение личностно ориентированного характера и сотрудничества при взаимодействии с родителями. *Формами* работы для этого этапа могут выступать педагогические и методические советы, объединения, круглые столы и т. п.

Четвертый этап включает мероприятия, которые с родителями организует конкретный педагог в пространстве образовательного комплекса. На этом этапе у педагогов-воспитателей, как правило, уже складываются в работе с родителями ряд необходимых профессиональных умений: проективные, конструктивные, аналитико-диагностические и контрольно-коррекционные.

Формами работы при методическом сопровождении для данного этапа могут выступать: семинары-практикумы, деловые и ролевые игры, в которых имитируются бытовые (жизненные) ситуации взаимоотношений родителей и детей в семье, однако, если разборе этих сюжетных игровых ситуаций педагоги и совершают ошибки в выборе правильного решения, доля ответственности значительно снижается.

Представленные этапы методического сопровождения и формы работы нацелены на повышение профессиональной компетентности педагогов, которая при реализации моделируемых мероприятий может выступать показателем эффективности взаимодействия детского сада с родителями, характеризующейся степенью вовлеченности родителей в образовательный процесс дошкольной организации.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что эффективное взаимодействие педагогов и родителей подразумевает открытие ДОО социуму, что, в свою очередь, предполагает изменения в области управления, организации образовательно-воспитательного процесса и др.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. *Взаимодействие ДОУ и семьи*. Ярославль: Академия развития, Академия холдинг, 2003.
2. Белая К.Ю. *Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы*. Москва: ТЦ Сфера, 2006.
3. Беляева В.А., Петренко А.А. *Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования*. Москва: АРКТИ, 2005.
4. Виноградова Н.А. *Детский сад и молодая семья: основы успешного взаимодействия*. Москва: Творческий центр «Сфера», 2010.
5. Виноградова Н.А. *Управление качеством образовательного процесса в ДОУ*. Москва: Айрис-пресс, 2006.
6. Маралов В.Г., Ситаров В.А. *Педагогика и психология ненасилия в образовании*. Москва: Юрайт, 2016.
7. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. *Педагогика поддержки*. Москва: МИРОС, 2001.

References

1. Bajborodova L.V. *Vzaimodejstvie DOU i sem'i*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, Akademiya holding, 2003.
2. Belaya K.Yu. *Metodicheskaya rabota v DOU: Analiz, planirovanie, formy i metody*. Moskva: TC Sfera, 2006.
3. Belyaeva V.A., Petrenko A.A. *Deyatel'nost' pedagoga-metodista v sisteme municipal'nogo obrazovaniya*. Moskva: ARKTI, 2005.
4. Vinogradova N.A. *Detskij sad i molodaya sem'ya: osnovy uspeshnogo vzaimodejstviya*. Moskva: Tvorcheskij centr «Sfera», 2010.
5. Vinogradova N.A. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v DOU*. Moskva: Ajris-press, 2006.
6. Maralov V.G., Sitarov V.A. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii*. Moskva: Yurajt, 2016.
7. Mihajlova N.N., Yusfin S.M. *Pedagogika podderzhki*. Moskva: MIROS, 2001.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-243-245

Sorokina E.A., *senior teacher, Department of Economics of Industries and Markets, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: vkr@csu.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING DIGITAL FINANCIAL LITERACY AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The system of higher professional education in training of specialists in the economic sphere faces the need to form a fundamentally new set of competencies that meet modern requirements in practical activities and everyday life, which ultimately leads to preservation of personal well-being and well-being at the macroeconomic level as a whole. The article discusses fundamentally new pedagogical conditions for the formation of competencies in digital financial literacy. It is concluded that digital financial literacy is necessary for students not only for their future professional activities, but also for everyday life. It has been determined that the pedagogical conditions developed by the teaching staff of Chelyabinsk State University contribute to a more effective assimilation by students of knowledge, skills and abilities in the digital and financial spheres.

Key words: **pedagogical conditions, digital financial literacy, virtual educational technologies, situational modeling.**

Е.А. Сорокина, *ст. преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: vkr@csu.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Система высшего профессионального образования при подготовке специалистов в экономической сфере сталкивается с необходимостью формирования у таковых принципиально нового набора компетенций, соответствующих современным требованиям в практической деятельности и повседневной жизни, что, в конечном счете, приводит к сохранению личного благосостояния и благосостояния на макроэкономическом уровне в целом. В данной статье рассматриваются принципиально новые педагогические условия для формирования компетенций по цифровой финансовой грамотности. Сделан вывод о том, что цифровая финансовая грамотность необходима студентам не только для их будущей профессиональной деятельности, но и для повседневной жизни. Определено, что разработанные преподавательским составом Челябинского государственного университета педагогические условия способствуют более эффективному усвоению студентами знаний, умений и навыков в цифровой и финансовой сферах.

Ключевые слова: **педагогические условия, цифровая финансовая грамотность, виртуальные образовательные технологии, ситуационное моделирование**.

Актуальность данной статьи заключается в том, что профессиональное обучение требует все более новых подходов, методов и средств при формировании необходимого набора компетенций студентов. Для более эффективного ведения образовательного процесса ведущую роль играют педагогические условия, оптимальный выбор и реализация которых позволяет достичь высоких результатов в присвоении студентами высшей школы определенного набора знаний, умений и навыков в конкретной сфере. Поэтому целью данной статьи является разработка принципиально новых организационно-педагогических условий формирования цифровой финансовой грамотности, необходимой обучающимся не только в будущей профессиональной деятельности, но и повседневной жизни. В соответствии с целью определяются задачи исследования:

– проанализировать содержание понятия «педагогические условия», а также определить сферы, где оно используется;

– определить значимость цифровой финансовой грамотности для студентов высшего профессионального образования;

– показать роль каждого из предложенных педагогических условий при формировании цифровой финансовой грамотности для их внедрения в образовательный процесс других вузов.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования разработанных педагогических условий с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия в сфере использования финансовых ресурсов при бесконтактном взаимодействии.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о новых формах и средствах профессионального обучения. Практическая значимость представлена через обучение студентов таким формам взаимодействия, которые способствуют более тщательно и эффективно формировать необходимый набор знаний и умений в области цифровой финансовой грамотности, а также активно применять ее навыки в профессиональной и повседневной жизни.

Опираясь на анализ специальной научной литературы, раскроем содержание понятия «педагогические условия». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова под условием прежде всего понимается:

1. Обстоятельство, от которого что-нибудь зависит.
2. Требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон.
3. Устное или письменное соглашение о чём-либо.
4. Обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь [1].

Ученые педагогической науки рассматривают категорию «условие» как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [2].

Категория «условие» рассматривается и учеными психологической науки. Изучая факторы развития личности, психологи опираются на условия в контексте совокупности факторов внешней и внутренней среды, оказывающие влияние на конкретные психологические явления. Математики же обобщенно трактуют данное понятие как краткое изложение исходных данных. Таким образом, результаты всестороннего анализа позволяют сделать вывод о том, что понятие «условие» является межнаучным, а его трактовка в педагогической области обусловлена важным значением их применения в процессе обучения: оптимально подобранные педагогические условия могут ускорять процесс формирования у студентов профессиональных компетенций, положительно влияют на динамику их освоения, способствуют достижению высоких результатов в профессиональной деятельности. Изучая основную профессиональную образовательную программу студентов, обучающихся по специальности 08.05.02 Таможенное дело в Челябинском государственном университете, можно заключить, что результатом завершения процесса обучения является освоение ими универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [3].

Исходя из анализа совокупности компетенций, в условиях, когда общество переходит на бесконтактное взаимодействие в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции, можно сделать вывод о том, что подготовленный специалист таможенного дела должен обладать важным навыком – финансовой и цифровой грамотностью. Представляя государственные органы исполнительной власти, специалисты таможенного дела выполняют важную функцию пополнения федерального бюджета посредством взимания денежных средств с лиц, участвующих в процессе перемещения товаров через таможенную границу. От правильности исчисления таких средств, полноты и своевременности их взимания зависит общая эффективность работы таможенной службы. Кроме того, уровень грамотности в цифровой и финансовой сферах необходим и в повседневной жизни любому человеку.

В отечественной науке термин «цифровая финансовая грамотность» появился в научном обиходе лишь последние 5 лет, при этом в первую очередь он привлек внимание экономистов, педагогов и психологов. При этом педагогическим условиям формирования цифровой финансовой грамотности не уделено должного внимания. Об актуальности владеть необходимым набором знаний, умений и навыков в области цифровой финансовой грамотности говорят и разрабатываемые на государственном уровне стратегии и программы повышения финансовой и цифровой грамотности. Примером является утвержденная Правительством России от 25.09.2017 N 2039-р «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы» [4]. Данными многопрофильного аналитического центра национального агентства финансовых исследований (НАФИ) подтверждается и актуальность цифровой грамотности. Использование гаджетов неуклонно растет с каждым годом, а за 2020 год увеличилось в среднем на 43%. Данные приведены в табл. 1 [5].

Таблица 1

Среднее время, которое россияне проводят в сутки перед экранами компьютеров, планшетов и смартфонов

возраст	Среднее время в сутки, часов
18–24 года	**8**
25–34 года	**7**
35–44 года	**6**
45–59 лет	**5**
60 лет и старше	**3**

Исходя из приведенной таблицы, видно, что не только молодежь в возрасте до 35, но и более старшее поколение используют бесконтактную форму взаимодействия. С помощью доступных цифровых средств население может управлять своими финансовыми активами. Подключив интернет-банк, можно управлять денежными средствами, причем спектр их использования достаточно велик. Можно брать заемные средства в виде кредитов и займов, совершать покупки в магазинах, преумножать свои финансовые ресурсы с помощью инвестиционных вложений в различные отрасли производства, банковских вкладов, паев. Но вместе с тем существуют и риски потери финансовых активов. Бесконтактное взаимодействие порождает все новые виды киберпреступлений, и, как показывает практика, не обладая специальными знаниями в областях финансовых и цифровых, можно лишиться не только собственных, но и заемных средств. Каждому дееспособному человеку необходимо уметь различать официальный контент от поддельных сайтов, своевременно реагировать на внешние угрозы. Именно поэтому важно обучать студентов цифровой финансовой грамотности, максимально сформировать у них необходимый набор знаний, умений и навыков, которые они смогут реализовать не только в профессиональной сфере, но и в повседневной жизни.



Рис. 1. Признаки цифровой финансовой грамотности индивида
Источник: составлено автором самостоятельно

Итак, раскрыв суть цифровой финансовой грамотности, вернемся к педагогическим условиям ее формирования. Для студентов высших учебных заведений, несомненно, можно вводить курс как отдельную факультативную дисциплину, кроме того, для студентов, обучающихся по специальности 38.05.02 Таможенное дело ее формирование можно проследить в междисциплинарном взаимодействии таких предметов, как цифровая экономика, финансы, введение в экономику, информационные технологии.

В Челябинском государственном университете разработаны и активно применяются два педагогических условия формирования цифровой финансовой грамотности.

Первым педагогическим условием является реализация в вузе виртуальных образовательных технологий. Необходимость использования виртуальных образовательных ресурсов для формирования цифровой финансовой грамотности студентов вуза определяется задачами российской образовательной и профориентационной политики, задачами инновационного развития в стране, федеральными программами «Цифровая экономика» и «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности населения» [6]. Виртуальные образовательные технологии направлены на разработку и использование различного рода инноваций, повышение эффективности и оптимизации процесса обучения и воспитания в вузе [6].

Виртуальные образовательные технологии позволяют представить любую информацию в более наглядном виде, получать обратную связь от преподавателя, самостоятельно изучать темы, дают полное представление студентам об изучаемых явлениях [6]. Виртуальные образовательные технологии позволяют существовать различным формам педагогической коммуникации: обмен мне-

ниями в виртуальном пространстве, взаимное консультирование, оперативная обратная связь независимо от условий внешней среды [7].

Виртуальные образовательные технологии позволяют интегрировать виртуальный опыт профессорско-преподавательского состава в реальное образовательное пространство вуза, открывать новые возможности воспитательной и учебной деятельности, а также способствуют привлекательности их традиционных форм [8].

Охарактеризуем ряд виртуальных образовательных технологий, эффективных для формирования цифровой финансовой грамотности студентов.

1. Веб-квест – это проект с использованием интернет-ресурсов, сайт в сети Интеренет, с которым работают студенты, выполняя ту или иную учебную или воспитательную задачу. Веб-квесты направлены на вовлечение студентов в образовательный процесс и поощряют их критическое мышление, это релевантная и актуальная форма субъектов познания с цифровой и финансовой средой [7]. Для создания веб-квестов, направленных на формирование цифровой финансовой грамотности, использовались открытые онлайн-платформы: Stepik и сервис Learningapps.org. Были организованы веб-квесты совместно с ПАО «Сбербанк», студенты совместно с преподавателями и специалистами Сбербанка разрабатывали веб-квесты по цифровой финансовой грамотности. Также студенты участвовали в веб-квестах на платформе Сбербанка.

2. Цифровые кейсы. Цифровые практические кейсы выступают основой современного проектного обучения, их можно решать, как самостоятельно, так и в команде. Цифровой кейс – это техника оналайн-обучения, которая использует описание реальных социальных, экономических и бизнес-ситуаций [9]. При решении цифровых кейсов по проблематике, связанной с цифровой финансовой грамотностью, студенты должны исследовать ситуацию, разобраться в сути финансовой проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшие из них. Кейсы разрабатываются на основе реальных финансовых ситуаций или ситуаций, связанных с использованием цифровых финансовых продуктов. Они позволяют развить навыки анализа и критического мышления, применить знания в области цифровой финансовой грамотности в практике решения предложенных кейсов, связанных с реальными ситуациями; грамотно и обосновано выражать свое мнение в решении цифровых кейсов; находить альтернативные варианты решения ситуаций, связанных с цифровой финансовой грамотностью в условиях неопределенности.

3. Использование в образовательном процессе вуза мобильных финансовых приложений. Это специальные приложения, направленные на помощь в учете доходов и расходов, в знакомстве с различными финансовыми продуктами, в том числе и цифровыми. Различные финансовые приложения использовались студентами в ходе практических занятий, а также при самостоятельном изучении различных тем, связанных с цифровой финансовой грамотностью и работой над проектами.

Вторым педагогическим условием формирования цифровой финансовой грамотности является ситуационное моделирование применения студентами цифровых финансовых продуктов. Одним из эффективных способов подготовки студентов к постоянному использованию ими цифровых финансовых продуктов является моделирование ситуаций их применения в повседневной жизни.

Под ситуационным моделированием будем понимать системоаналитическую деятельность, направленную на воспроизведение модели ситуации, например, применение студентами цифровых финансовых продуктов [10]. Реализация данного организационно-педагогического подхода строится на идеях контекстного подхода, согласно которому обучение студентов и формирование у них личностных качеств происходит эффективнее при воссоздании предметного и социального контекстов определенной деятельности, в нашем случае – ситуаций применения студентами цифровых финансовых продуктов [12].

Ситуационное моделирование позволяет прожить опыт, необходимый для реальной жизни, повысить уровень цифровой финансовой грамотности, сформировать интерес к финансово грамотному и ответственному поведению. Ситуационное моделирование использования студентами цифровых финансовых продуктов позволяет рассмотреть возможные сценарии их применения, связанные с ними риски, преимущества различных цифровых финансовых продуктов, возможности их применения в реальной жизни и профессиональной среде. Благодаря ситуационному моделированию у студентов формируется умение ориентироваться в разнообразии цифровых финансовых продуктов, выбирать наиболее эффективные и менее рискованные, подбирать нужные в зависимости от задач, вписывать цифровые финансовые продукты в свою финансовую стратегию. Профессорско-преподавательским составом совместно со студентами был организован «ситуационный центр» как средство моделирования, позволяющее отслеживать динамику поведения студентов в ситуациях применения ими цифровых финансовых продуктов, а в дальнейшем прогнозировать его. Ситуационный центр позволил студентам производить плановый анализ и выработку решений при временных ограничениях, принимать оперативные ситуационные решения, консультировать студентов в процессе ситуационного моделирования. Таким образом, разработанные педагогические условия позволяют более эффективно сформировать необходимый набор знаний, умений и навыков в области цифровой финансовой грамотности, что впоследствии приведет к положительному эффекту использования цифровых финансовых продуктов не только в профессиональной деятельности, но и повседневной жизни.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovarozhegova.ru/
2. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
3. *Учебный план по программе специалитета 38.05.02. Таможенное дело*. Available at: https://www.csu.ru/Shared%20Documents/sveden/study_plans/ieobia/38.05.02%20Organizaciya%20vneshneekonomicheskoj%20deyat_o_2021.pdf
4. *Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы* Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 N 2039-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf
5. *Аналитика и прогнозы*. Available at: https://nafi.ru/analytics/?SECTIONS%5B%5D=7
6. Еремина С.Р. Цифровой мир финансовой грамотности. *Молодой ученый. Образование и воспитание*. 2021; № 2.1. (33.1). Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/192/6367
7. Немитинов В.А., Борисенко А.Б., Немтинова Ю.В. и др. Создание виртуальной образовательной среды с использованием технологии квестов. *Вестник Тамбовского государственного технического университета*. 2020; Т. 26, № 4: 529 – 539.
8. Садовникова С.М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2014; № 2 (14): 101 – 107.
9. Поднебесова Г.Б. Кейс-метод с применением цифровых технологий в обучении будущих учителей информатики и IT-специалистов. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2018: 267 – 273.
10. Ситка И.В. Ситуационное моделирование на занятиях по безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2011; № 1-2 (69): 154 – 159.
11. Кучеренко Т.В., Волженина Н.В., Алымова Н.Н. Условия формирования финансовой грамотности обучающихся в системе среднего профессионального образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, № 2 (37): 154 – 163.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovarozhegova.ru/
2. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
3. *Uchebnyj plan po programme specialiteta 38.05.02. Tamozhennoe delo*. Available at: https://www.csu.ru/Shared%20Documents/sveden/study_plans/ieobia/38.05.02%20Organizaciya%20vneshneekonomicheskoj%20deyat_o_2021.pdf
4. *Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoj gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gody* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25.09.2017 N 2039-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf
5. *Analitika i prognozy*. Available at: https://nafi.ru/analytics/?SECTIONS%5B%5D=7
6. Eremina S.R. Cifrovoj mir finansovoj gramotnosti. *Molodoj uchenyj. Obrazovanie i vospitanie*. 2021; № 2.1. (33.1). Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/192/6367
7. Nemitinov V.A., Borisenko A.B., Nemtinova Yu.V. i dr. Sozdanie virtual'noj obrazovatel'noj sredy s ispol'zovaniem tehnologii kvestov. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2020; T. 26, № 4: 529 – 539.
8. Sadovnikova S.M. Pedagogicheskaya podderzhka studentov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2014; № 2 (14): 101 – 107.
9. Podnebesova G.B. Kejs-metod s primeneniem cifrovyh tehnologij v obuchenii buduschih uchitelej informatiki i IT-specialistov. *Nauka. Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie*: sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 267 – 273.
10. Sitka I.V. Situacionnoe modelirovanie na zanyatiyah po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2011; № 1-2 (69): 154 – 159.
11. Kucherenko T.V., Volzhenina N.V., Alymova N.N. Usloviya formirovaniya finansovoj gramotnosti obuchayuschihsya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, № 2 (37): 154 – 163.

Статья поступила в редакцию 03.06.22

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 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-247-250

Agamirzaeva A.R., *postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: asya055@mail.ru*

FOREGROUNDING AS A COGNITIVE PRINCIPLE OF DISTRIBUTING INFORMATION IN E. HEMINGWAY'S PROSE. The article is dedicated to the study of the main techniques of foregrounding in a literary text, which function as an organizational component of text in cognitive stylistics. Cognitive stylistics, being a new branch of linguistics, considers innovative approaches to the analysis of stylistic devices and the techniques of information distribution within the interpretation of a literary text. Various expressive means and stylistic techniques that present the techniques of foregrounding are considered. The function of different foregrounding types as a cognitive and stylistic phenomenon in a literary text is investigated. Such foregrounding techniques as coupling, convergence and such defeated expectancy function as an emotional, expressive element contribute to the coherence and cohesion of the text. The article presents the results of an identification of various techniques of foregrounding in the works of E. Hemingway and their ways of implementation at different language levels – phonetic, lexical and syntactic. The results of the research show that E. Hemingway's "iceberg principle" limits their wide usage in his works, but, in turn, contributes to the decoding of implicit and subtext information.

Key words: **decoding stylistics, means of expression, foregrounding, defeated expectancy, coupling, convergence, subtext, literary text.**

А.Р. Агамирзаева*, аспирант, ФГБУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: asya055@mail.ru*

ВЫДВИЖЕНИЕ КАК КОГНИТИВНЫЙ ПРИНЦИП РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. ХЕМИНГУЭЯ

Данная статья посвящена изучению основных техник выдвижения в художественном тексте, которые выступают в роли организационного компонента в когнитивной стилистике. Когнитивная стилистика, будучи новым направлением, позволяет рассмотреть иные подходы к интерпретации стилистических приемов и техник распределения информации в свете декодирования художественного текста. Рассматриваются различные выразительные средства и стилистические приемы, составляющие приемы выдвижения. Исследуются особенности функционирования техник выдвижения как когнитивного и стилистического феномена в художественном тексте. Такие техники выдвижения как сцепление, конвергенция и обманутое ожидание функционируют в качестве эмоционально-экспрессивного элемента и обеспечивают связность и целостность текста. В статье представлены результаты исследования по выявлению различных техник выдвижения в произведениях Э. Хемингуэя и их способов реализации на разных языковых уровнях – фонетическом, лексическом и синтаксическом. Представленные результаты исследования показали, что авторский стиль Э. Хемингуэя и приверженность «принципу айсберга» ограничивают их широкое использование в своих произведениях, но, в свою очередь, способствуют декодированию имплицитной информации и контекстуальной обусловленности подтекстового смысла.

Ключевые слова: **стилистика декодирования, средства выразительности, выдвижение, эффект обманутого ожидания, сцепление, конвергенция, подтекст, художественный текст.**

Современная антропоцентрическая направленность лингвистической парадигмы определяется исследованием деятельности человека в рамках его чувственного, когнитивного и ментального восприятия и функционирования с окружающим миром.

В связи с этим в настоящее время все большее внимание уделяется вопросам порождения, восприятия идей художественного текста, заложенных особенностями индивидуального мировоззрения автора. Наряду с этим особую актуальность представляют исследования, выполненные в русле лингвистики текста и когнитивной стилистики, предполагающие новые подходы к исследованию стилистических приёмов, техник распределения информации в тексте и различных аспектов изучения реализации подтекста в лингвистической науке. Последнее представляет собой особую трудность ввиду неразработанности общей теории подтекста.

Несмотря на то, что в разное время вопросами подтекста и разработки техник выдвижения занимались такие исследователи, как Е.С. Кубрякова, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Д.У. Ашурова, Н.М. Джусупов, Г.В. Колшанский, Ф. Шлейермахер, И.Р. Гальперин, целый ряд проблем не получили своего разрешения. Среди них можно выделить отсутствие общепринятого определения понятия «подтекст», его разграничения от смежных понятий, малоизученность импликации, пресуппозиций, определение функции фоновых знаний в свете декодирования подтекста и т. д.

Поэтому целью работы является выявление языковых средств воплощения подтекста в прозе Э. Хемингуэя и определение роли различных техник выдвижения в актуализации и интерпретации скрытого смысла в англоязычном художественном тексте, для чего предполагается решение следующих задач:

1. Рассмотреть новые подходы к интерпретации стилистических приёмов в свете когнитивной стилистики.
2. Рассмотреть понятие выдвижения в лингвистической литературе и определить её типы в художественном тексте.
3. Выявить языковые особенности реализации различных видов выдвижения на всех уровнях художественного текста.
4. Проследить роль различных техник выдвижения в импликации рационального подтекста в произведениях Э. Хемингуэя.

Новизна исследования определяется когнитивным подходом к проблеме концептуального анализа и интерпретации литературного текста в целом, а также необходимостью комплексного анализа системно-языкового, содержательного, экспрессивно-выразительного и контекстного аспектов обусловленности принципов выдвижения как опорного элемента когнитивно-стилистического анализа художественного текста.

Детальная разработка концепции подтекста и анализ техник выдвижения, содействующих этой цели, имеют теоретическое значение, поскольку вносят вклад в дальнейшую разработку проблемы комплексной интерпретации художественного текста.

Практическая ценность выполненного исследования заключается в разработке новой методики декодирования подтекстных смыслов в прозе Э. Хемингуэя с помощью различных приемов выдвижения, результаты которого можно вклю-

чить в лекционный материал таких дисциплин, как «Стилистика английского языка» и «Интерпретация текста».

Художественный текст как смысловое целое, структурная паутина автора как продукт речевой деятельности представляет собой фрагмент его концептуальной картины мира. В этом свете особый интерес вызывает набор речевых средств, символов и вербальных сигналов, которые отражают индивидуально-авторское мировоззрение. Соответственно, изучение стилистических приемов в современной научной парадигме все больше привлекает внимание современных ученых, так как они являются одними из основных маркеров концептуальной информации, заложенной в основу любого произведения.

С точки зрения И.В. Арнольд, всестороннее декодирование художественного текста невозможно без характеристики единиц более широкого охвата, каковыми являются когнитивные принципы выдвижения, изначально разработанных в риторике представителями Пражской школы лингвистики и поэтики под влиянием русских формалистов (В. Шкловский, Я. Мукаровский, О. Брик и др.). Затем, перейдя в область когнитивной лингвистики, их изучением и разработкой занимались такие исследователи, как С. Левин, М. Риффатер, Р. Якобсон, И. Арнольд, М. Халидей, Н. Болдырев и др. [1].

Выдвижение – способ организации структуры текста путем вынесения определенных его элементов в сильные позиции, что содействует фокусированию внимания читателя на этих отрезках текста [1, с. 62]. «Нетрудно найти в стихотворном и прозаическом тексте характерные черты, закономерности в звуке, словах или структурах, которые каким-то образом выделяются или могут быть выведены внимательным чтением, и часто таким образом можно прийти к новому пониманию, обнаружив, что такая выделенность вносит вклад в общий смысл писателя» [2].

В современной лингвистике сложилось два основных понимания механизма работы выдвижения. Так, Г. Лич и М. Шорт исходят из понимания выдвижения как средства отклонения от литературной нормы и предполагают существование двух его типов: количественного и качественного выдвижения.

Выдвижение может быть просто **количественным**, то есть отклонением от предполагаемой частотности в проявлении определенных лингвистических свойств [3]. Количественный аспект может проявляться не только в синтаксических, но и в лексических и фонетических повторах. Данный тип выдвижения реализуется посредством таких стилистических приемов, как аллитерация, антитеза, ассонанс, параллелизм, анафора, эпифора, анадиплозис, поскольку основываются на отклонении от ожидаемой частотности.

Под **качественным** выдвижением понимается отклонение от собственно языкового кода – фонетического, графологического, лексического, грамматического и семантического [3, с. 36–58]. Среди качественных отклонений Ван Пир и Е. Хакемульдер упоминают неологизмы, живые метафоры, оксюморон, парадокс, архаизмы, неграмматические предложения [4, с. 547].

И. Арнольд, в свою очередь, исходя из определения конкретных техник и механизмов выдвижения, представила свое понимание типологии выдвижения, где главными и наиболее изученными типами выдвижения являются **сцепление, конвергенция** и **обманутое ожидание** [1, с. 100–112].

Термин «сцепление» был введен С. Левиным. Он изначально функционировал в рамках поэзии, и под ним понималась рифма. Перейдя в область лингвистики, а точнее – в область когнитивной стилистики, сцепление понимается как повторение определенных языковых элементов в сходных позициях.

«Повторение» может пониматься как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле это повторение или повторение слов или фраз, сближающихся друг с другом, является лексико-стилистическим приемом. В широком смысле, это средство структурирования не только частей текста, но и текста в целом. Оно объединяет более мелкие части в более крупные лингвистические единства, а они, в свою очередь, выстраиваются в интегрированные сообщения, допуская обобщение больших сегментов целого [5]. По мере того, как разум читателя улавливает сходство элементов в эквивалентных положениях, он также осмысляет логическую связность целого. Сцепление – это явление уровня переднего плана, которое является более общим и широким по охвату, чем стилистические приемы.

Выдвижение служит ключевым понятием в когнитивной интерпретации текста, поскольку, выдвигая определенную информацию на передний план повествования, содействует образованию эмоционального контекста и образности.

В соответствии с О.Р. Ачиловым, в художественном тексте выдвижение, наравне с выражением авторского замысла, выполняет следующие функции:

1) описательная – функция литературно-образной конкретизации изображаемого персонажа;

2) характерологическая – функция повествовательной речевой характеристики субъекта (автора, рассказчика) или персонажа. Эта функция играет важную роль в раскрытии концептуальной информации текста с помощью персонажа, его поведения, выявлении мотивов его поступков;

3) образоносная – создание образности – эта функция является одной из основных в стилистике художественного текста, так как именно образное деление отличает литературный текст от нелитературного;

4) эмоционально-экспрессивная – функция усиления эмоций, эмоциональной оценки или эмоционального состояния персонажа [6, с. 27].

Экспрессивной цели в художественном тексте содействуют и различные средства выразительности, и стилистические приемы. Однако выдвижение является единицей более высокого порядка. Его отличие от стилистических фигур обусловлено тем, что выдвижение охватывает бóльшие промежутки текста, тем самым воздействует на его структурную организацию, включая как синтагматически, так и прагматически несколько приемов, т. е. его таксономия шире.

Как известно, образование эстетичного контекста, образности и экспрессивности играет важную роль в художественном тексте. Однако материалами нашего исследования являются произведения Э. Хемингуэя, основателя «принципа айсберга». Авторская манера писателя характеризуется предельной экономией стилистических средств, крайней сжатостью и лапидарностью повествования, но широким использованием подтекста, символизма, элементов недосказанности и скрытых смыслов.

Учитывая перечисленные особенности индивидуально-авторского стиля писателя, попытаемся проследить механизм когнитивной реализации первого типа выдвижения – сцепления – на примере, взятом из произведения Э. Хемингуэя «Белые слоны»: ***That's the only thing*** *that bothers us.* ***It's the only thing that's*** *made us unhappy. «Well», the man said, «****if you don't want to you don't have to****. I wouldn't have you do it* ***if you didn't want to.*** *But I know it's perfectly simple». – «And you really* ***want to?****» – «I think it's the best thing to do. But* ***I don't want*** *you to do it* ***if you don't really want to****».*

Данный пример иллюстрирует протекание в сознании девушки внутреннего конфликта, где она стоит перед выбором: оставить ли ей ребенка или сделать аборт. Реализация механизма сцепления достигается за счет семантического повторения глаголов определенной семантики противопоставления (антитезы): *have to / didn't have to; want / don't want.* Кроме того, они часто сопровождаются лексическими единицами противоположной семантики, выражающими отрицание как элемент внутренней борьбы в сознании девушки. Грамматическая роль данных условных предложений – выражение сомнения, что сопровождается противительными союзами *but if…then; if…and*: *«if you don't want to then you don't have to. I wouldn't have you do it if you didn't want to and I'll love you*. Сходство позиций в данном случае имеет синтаксическую природу и основывается на сходстве позиций элементов в параллельных конструкциях. Анафорическая синтаксическая структура *It's only thing that…* и обилие повторяющихся условных предложений, вводимых в отрывке союзом *if,* также способствуют реализации количественного типа выдвижения, а именно – структурного и семантического типов сцепления. Данный тип выдвижения реализует характерологическую функцию, поскольку раскрывает особенности характера главных героев. Мужчина представляется эгоистичным и недалеким человеком, который всячески пытается подавить свою партнершу. На подтекстном уровне сцепление, представляя собой синтаксическое повторение структур, представляет способ навязывания точки зрения мужчины о необходимости аборта. Многократно повторяясь, сцепление усиливает воздействие его слов на подсознание партнерши.

Лексическое сцепление представлено в отрывке из произведения «Кошка под дождем»: *«And* ***I want*** *to eat at a table with my own silver and* ***I want*** *candles. And* ***I want*** *it to be spring and* ***I want*** *to brush my hair out in front of a mirror and* ***I want*** *a kitty and* ***I want*** *some new clothes»*. Сцепление реализуется многократным повтором глагола чувственного восприятия *want* в сходных позициях параллельных конструкций, что имплицитно аккумулирует неудержимое желание перемен девушки и порыв выплеснуть эмоции. Сцепление в данном примере выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, поскольку, повторяясь, слово *want* звучит настойчиво, как требование, ввиду отсутствия смягчающего *please*. Так, шестикратное повторение лексической единицы *want* на подтекстом уровне передает чувство отчаяния главной героини [7, с. 600].

Конвергенция – следующий тип выдвижения, введенный М. Риффатером, подразумевает «скопление в одном месте нескольких независимых стилистических приемов» [8]. Конвергенцию могут образовывать явления одного языкового уровня либо разных: от лексических до словообразовательных и др. В первом случае конвергенция представлена разнородной, или гетерогенной вариацией, во втором – однородной, или гомогенной конвергенцией. Если комбинация стилистических эффектов охватывает несколько взаимосвязанных предложений, она носит название рассредоточенной конвергенции, в случае концентрации в пределах одного предложения можно говорить о сосредоточенной конвергенции.

Рассмотрим особенности качественного типа выдвижения, а именно – рассредоточенной многокомпонентной конвергенции на примере рассказа Э. Хемингуэя «Кошка под дождем»: *The rain dripped from the palm trees. Water stood in pools on the gravel paths. The* ***sea broke in a long line in the rain*** *and slipped back down the beach to come up and* ***break again in a long line in the rain****. The motor cars were gone from the square by the war monument. Across the square in the doorway of the cafe a waiter stood looking out at the empty square.*

Выдвижение в данном отрывке выполняет образоносную функцию. Дождь в данном примере способствует созданию мрачного тона повествования, нагнетающего грусть и тоску. Назойливый, нудный характер дождя передается лексической единицей *drip* и корневым повтором *dripping green tables,* по мере усиления которого нарастает и и конфликт между главными героями. Усилению напряжения на текстовом уровне также содействует соединение «дождя» с «морем» в одном ритмизованном предложении при синтаксическом параллелизме *water stood in pools, waiter stood looking out; the sea broke in a long line in the rain, and break again in a long line in the rain* и семантическом повторе, актуализирующем

метафору и аллитерацию *break, broke*, что приводит в результате к большему нагнетанию атмосферы.

В этом примере разворачиваются элементы гетерогенной конвергенции, сосредотачиваются стилистические средства разного порядка: фонетического, например аллитерация, а именно – повторение звуков *-r-* и *-l* в предложении: *The sea b**r**oke in a **l**ong **l**ine in the **r**ain and s**l**ipped back down the beach to come up and b**r**eak again in a **l**ong **l**ine in the **r**ain,* синтаксического – в виде повторов параллельной конструкции *in a long line in the rain* и лексического, где метонимический перенос основан на олицетворении (персонификации). Данный пример представляет собой пример наложения стилистических фигур метафоры, олицетворения, повторов, аллитерации, при которых каждая из них накладывается друг на друга и является средством для построения и функционирования другой стилистической фигуры.

Пример сосредоточенной конвергенции акцентируется в рассказе «Mr. and Mrs. Elliot»: *She was **sick** and when she was **sick** she was **sick** as Southern women are **sick**.* Двухкомпонентная гомогенная конвергенция представлена комбинацией сравнения, введенного союзом *as,* и четырехкратного повтора лексической единицы *sick* в рамках одного предложения и выполняет функцию описания главной героини повествования.

В отличие от конвергенции, которая представляет собой исключительно языковое явление, третий тип выдвижения – обманутое ожидание – имеет психологическую подоплеку, поскольку основывается на некоторых положениях психологии речевосприятия и вероятностном прогнозировании, являясь важным элементом коммуникативной компетенции. Непредсказуемость – основная черта эффекта обманутого ожидания. Феномен непредсказуемости создает оппозицию появлением непредсказуемого элемента на фоне нейтрального окружения, называемым, по терминологии М. Риффатерра, стилистическим контекстом. Это объясняется тем, что носитель языка в процессе коммуникации руководствуется вероятностным принципом и может логически предвосхищать из контекста появление тех или иных слов из тематического поля. Аналогичная ситуация наблюдается и в художественном тексте: читатель прогнозирует ход событий, а когда ожидание читателя не оправдывается, создается эффект обманутого ожидания.

Эффект обманутого ожидания (или предвосхищения) вызывается различными типами девиации, в особенности – лексической девиацией [9]. По степени выраженности эффект обманутого ожидания может разворачиваться в пределах предложения, в частях текста и передаваться всем текстом, при этом рассказ заканчивается довольно неожиданно для читателя. В пределах одного предложения эффект обманутого ожидания реализуется посредством стилистических приемов, таких как зевгма и пан (игра слов). Эффект обманутого ожидания широко используется в художественном тексте в качестве специального приема создания эмоционального напряжения и выражения авторского замысла.

В следующем отрывке из произведения «Мистер и Миссис Эллиот» эффект обманутого ожидания выполняет описательную функцию и имплицитно передает авторскую иронию: *It was possible to try to have a baby but Cornelia could not attempt it very often although they wanted a baby more than anything else in the world.* <…> *They landed at Cherbourg and came to Paris. They tried to have a baby in Paris.* <…> *Then they decided to go to Dijon. He was very severe about mistakes and would make her redo an entire page if there was one mistake. She cried a good deal and they tried several times to have a baby before they left Dijon.*

Непрерывность, линейность речи в повествовании не подразумевает нарушения тема-рематической структуры и появления новых элементов. В нашем примере эффект обманутого ожидания реализуется посредством вкрапления фразы *they tried several times to have a baby*, которая вводится структурой *It was possible, but….; although* и другими противительными союзами, выражающими контраст. Появление таких элементов затрудняет восприятие текста читателем и способствует удлинению процесса интерпретации текста, поскольку читатель должен приложить больше усилий для тщательного понимания заложенной игры слов.

Данный обзор понятия выдвижения как элемента распределения информации в художественном тексте позволяет сделать следующие выводы. Выдвижение – это:

1. Сложный объект, изучаемый в различных дисциплинах, как в литературном, так и в нелитературном дискурсе (теория информационных этапов, теория артикуляции) [10].
2. Неоднозначный термин, который может быть применен как к лингвистическим приемам, повышающим значимость повествования, так и/или к когнитивному эффекту, вызывающему значительное увеличение времени чтения за счет привлечения внимания к определенным отрезкам повествования.
3. Видовая классификация выдвижения подразумевает наличие следующих разновидностей: сцепления, конвергенции и эффекта обманутого ожидания. Сцепление представляет собой появление однородных элементов в сходных позициях и реализуется на фонетическом уровне с помощью рифмы, на синтаксическом – посредством параллельных конструкций, на лексическом – с помощью разного рода повторений. Конвергенцию создает комбинация стилистических средств и тропов. Разворачиваясь на уровне одного (сосредоточенная) или нескольких предложений (рассредоточенная), конвергенция может быть представлена гомогенной или гетерогенной разновидностями. Эффект обманутого ожидания, как правило, основывается на понятии предвосхищения определенных лексических единиц на фоне контекста и реализуется такими средствами, как зевгма, парадокс, ирония и пан. Нарушение данной предсказуемости привлекает внимание читателя и создает эмоциональный эффект.
4. Принципы выдвижения нацелены на обеспечение связности и целостности текста. Распределяя важную информацию по сильным позициям текста, они обеспечивают его сегментацию и сегментируют текст, облегчая последующее декодирование.
5. Анализ художественной литературы показал, что выдвижение в тексте выполняет описательную, характерологическую и эмоционально-экспрессивную функции, по классификации О. Ачилова.
6. Большую роль в выявлении и интерпретации подтекста играют такие виды выдвижения, как сцепление и конвергенция. Притягивая внимание в тексте, они передают в сознание читателя определенную идею, замысел, догадку. Эффект обманутого ожидания как вид выдвижения представлен реже, вероятно, вследствие экономной авторской манеры повествования.

Результаты данного исследования носят многоплановый характер. Во-первых, они наглядно демонстрируют, что когнитивно-стилистический анализ открывает новые перспективы в интерпретации стилистических приемов и позволяет глубже проникнуть в концептуальное содержание данного явления, определяет его стилистические и когнитивные функции, помогает выявить его концептуальную значимость в содержании художественного текста и определить роль в создании подтекстовой информации, а также индивидуально-авторской концептуальной картины мира. Соответственно, можно судить о достижении поставленных целей и задач данного исследования в полном объеме.

Научная новизна проведенного исследования определяется, как уже было сказано выше, новым подходом к изучению принципов выдвижения, их языковых составляющих и роли в декодировании содержательно-подтекстовой информации художественного произведения. Комплексное решение вышеназванной проблемы открывает перспективы в свете когнитивной лингвистики и стилистики декодирования для рассмотрения вопроса функционирования принципов выдвижения в выявлении, декодировании, описании и интерпретации содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации и идейных авторских интенций в такой сложнейшей сфере, как теория текста, за счет применения нового подхода к изучению художественного текста, его скрытой информации в свете динамики научного знания.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык:* учебник. Москва: Флинта: Наука, 2002.
2. Halliday M.A.K. *Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of Williams Golding's The Inheritors"*. A Symposium. London: Oxford University Press, 1971.
3. Leech G. *Language in Literature: Style and Foregrounding*. Harlow: Pearson. Leech, Geoffrey & Short, Mick, 2007.
4. Jakobson R. Closing Statement: Linguistics and Poetics. *Style in Language*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1964.
5. Levin S. *Linguistic Structures in Poetry*. The Hague, 1962.
6. Achilov O.R. *Comparative analysis of foregrounding in English and Uzbek languages*. Web of Scholar. 2018; Vol. 5, № 4 (22). Available at: https://ws-conference.com/webofscholar
7. Кадачиева Х.М., Абдулкадырова А.Р. Текстовые метафоры в рассказе Э. Хемингуэя «Кошка под дождем». *Когнитивные исследования текста и разных типов дискурса.* 2020; Выпуск 4: 599 – 603.
8. Риффатер М. Критерии стилистического анализа. *Новое в зарубежной лингвистике*. *Лингвостилистика*. Москва, 1980; Выпуск 9: 88 – 89.
9. Van P., Jemeljan W. & H. Foregrounding! *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006.
10. Douthwaite J. *Towards a Linguistic Theory of Foregrounding*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2000.

References

1. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk:* uchebnik. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
2. Halliday M.A.K. *Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of Williams Golding's The Inheritors"*. A Symposium. London: Oxford University Press, 1971.
3. Leech G. *Language in Literature: Style and Foregrounding*. Harlow: Pearson. Leech, Geoffrey & Short, Mick, 2007.
4. Jakobson R. Closing Statement: Linguistics and Poetics. *Style in Language*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1964.
5. Levin S. *Linguistic Structures in Poetry*. The Hague, 1962.
6. Achilov O.R. *Comparative analysis of foregrounding in English and Uzbek languages*. Web of Scholar. 2018; Vol. 5, № 4 (22). Available at: https://ws-conference.com/webofscholar

7. Kadachieva H.M., Abdulkadyrova A.R. Tekstovye metafory v rasskaze `E. Hemingu`eya «Koshka pod dozhdem». *Kognitivnye issledovaniya teksta i raznyh tipov diskursa*. 2020; Vypusk 4: 599 – 603.
8. Riffater M. Kriterii stilisticheskogo analiza. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. L*ingvostilistika*. Moskva, 1980; Vypusk 9: 88 – 89.
9. Van P., Jemeljan W. & H. Foregrounding! *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006.
10. Douthwaite J. *Towards a Linguistic Theory of Foregrounding*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 398 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-250-252

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), leading research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Mukhamedova F.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

DIALOGUE SONGS AS A GENRE VARIETY OF NON-RITUAL LYRICS IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. Dialogue songs are one of the genre varieties included in the plot-thematic composition of non-ritual poetry in the folklore of the peoples of Dagestan. They are characterized by their ideological, thematic and artistic features, as well as their own image of compositional construction. The purpose of the article is to analyze dialogue songs as an independent genre variety of non-ritual lyrics, to identify their ideological, aesthetic, artistic, as well as structural features. The scientific novelty lies in the fact that the cycle of texts involved in the analysis is subjected to special scientific study for the first time. The subject of this study in a broad sense is non-ritual lyrics as an interesting field of folk poetry, which absorbed the age-old traditions and customs, life and customs, psychology and worldview of the peoples of Dagestan. The object of the study is dialogue songs, which reflect the inner world of a person with his emotional unrest and experiences. The scientific and practical value is expressed in the fact that the results of the research can be used in universities, when lecturing on folklore studies of the peoples of Dagestan, Russia, when developing methodological manuals for students.

Key words: **non-ritual lyrics, peoples of Dagestan, dialogue songs, themes, heroes, composition, artistic techniques.**

Ф.А. Алиева, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы, Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Ф.Х. Мухамедова, *д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы, Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ПЕСНИ-ДИАЛОГИ КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ НЕОБРЯДОВОЙ ЛИРИКИ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Песни-диалоги – одна из жанровых разновидностей, входящих в сюжетно-тематический состав необрядовой поэзии в фольклоре народов Дагестана. Они характеризуются своими идейно-тематическими и художественными особенностями, а также своеобразием композиционного построения. Актуальность исследуемой проблемы определяется возросшим интересом современности к своим культурным истокам, традициям, духовному наследию прошлого. Цель статьи – представить анализ песен-диалогов как самостоятельной жанровой разновидности необрядовой лирики, выявление их идейно-эстетических, художественных, а также структурных особенностей. Научная новизна заключается в том, что цикл текстов, привлеченных к анализу, впервые подвергается специальному научному изучению. Предметом данного исследования в широком плане послужила необрядовая лирика как интереснейшая область народной поэзии, вобравшая в себя вековые традиции и обычаи, быт и нравы, психологию и мировоззрение народов Дагестана. Объектом исследования являются песни-диалоги, в которых нашел отражение внутренний мир человека с его душевными волнениями и переживаниями. Научная и практическая ценность выражается в том, что результаты исследования могут быть использованы в вузах, при чтении лекций по фольклористике народов Дагестана, России, при разработке методических пособий для студентов.

Ключевые слова: **необрядовая лирика, народы Дагестана, песни-диалоги, тематика, герои, композиция, художественные приемы.**

Зарождение песен-диалогов принято относить к архаичному периоду развития общества, оно восходит к трудовой поэзии, народным обычаям. Так, У.Б. Далгат, исследователь фольклора народов Дагестана, подчеркивает, что «оно связано с амебейностью хорового исполнения народных песен» [1, с. 46].

Данный тип песен основан на таком композиционном приеме, при котором главную смысловую нагрузку выполняет диалог между героями – чаще всего девушкой и её возлюбленным. Героями могут выступать и другие персонажи – их родители, муж и жена, сваты и родственники невесты, просто парень и девушка и др. Основное содержание песен-диалогов на любовную тему составляет выражение их чувств, волнений и переживаний, раскрытие душевного состояния. Диалог в таких песнях выполняет главную сюжетообразующую функцию.

В русской фольклористике проделана значительная работа по изучению жанров народной необрядовой лирики. В трудах Н.П. Колпаковой [2], С Г. Лазутина [3, 4], В.М. Сидельникова [5], Н.И. Кравцова [6], Т.М. Акимовой [7] и др. рассмотрен ряд проблем, проливающих свет на природу русской народной лирической песни в жанровом аспекте, определены жанровые разновидности, их отличительные особенности, выявлено эстетическое и художественное своеобразие. Особую значимость представляет исследование Н.П. Колпаковой «Русская народная бытовая песня» [2], в котором поставлена и освещена задача определения жанров народной песни и их изучение как явления искусства во всей совокупности их идейно-художественных и функциональных свойств. Эти труды в целом вносят существенный вклад в изучение традиционного песенного народного творчества; в них выявлена специфика содержания народных лирических песен, их тематика, мотивы, герои, рассмотрены принципы композиционного построения.

В дагестанской фольклористике песни-диалоги исследовались А.М. Ганиевой [8], С.М. Хайбуллаевым [9], З.А. Магомедовым [10], А.М. Аджиевым [11], Х.М. Халиловым [12]. В их работах представлены лезгинские, аварские, даргинские, кумыкские, лакские песни-диалоги, рассмотрены их характерные тематические и художественные признаки. Вместе с тем материал лирических песен-диалогов в них нередко в большой степени характеризуется с точки зрения анализа тематического содержания.

Таким образом, вышеназванные исследования послужили теоретической базой нашей работы.

Цель данного исследования – всесторонне рассмотреть песни-диалоги, выявить их идейно-эстетические, художественные и структурные особенности. Для этого применялись такие методы исследования, как культурно-исторический, сравнительный, аналитический.

Песни-диалоги на любовную тему исполнялись на весенних и летних праздниках, народных гуляниях, весельях, куда стекалась сельская молодежь, где устраивались танцы, пелись песни, проводились всякого рода состязания. Содержание песен-диалогов чаще всего разворачивалось вокруг ее главных персонажей, влюбленных юноши и девушки, их родителей или сватов, и преимущественно было связано с выражением их чувств и настроений.

Песни-диалоги любовного содержания характеризуются разнообразием тематики. Важная отличительная черта их заключается в том, что в них отсутствуют элементы повествовательной речи, не описаны поступки или какие-то действия героев, а весь текст песни состоит из вопросно-ответного диалога.

Известны такие песни, которые построены на состязаниях: парень и девушка «соревнуются» в том, кто кого перепоет, кто из них окажется смекалистее и приведет больше сравнений, метафор, иносказаний, эпитетов и т. д.

К примеру, в лакской песне «Юноша и девушка» парень обращается к девушке с вопросом: «В зеленом поле работающая / В красном платье, / К моему приходу вечером / Что для меня приготовишь?» – *«Щюлли къуру чIучIисса / Щалвава ятIул гьухъай, / Кьунниял на учIаннин / Ци хIядуршин дування?»*. Девушка отвечает: «К твоему приходу к нам / Что я могу приготовить? / Если вокруг дома моего отца / Стоит железная стена?» – *«Ина жучIан учIаннин / Ци хIадуршин дувави? / Ттул буттал къатлул лагма / Муххал бару бурхихха»* [13, с. 384, 386].

Далее следуют ответные слова юноши: «Если вокруг твоего дома / Стоит железная стена, / Я смастерю стальные сапоги, / Приделаю к ним каблуки и приду к тебе». – *«Вил буттал къатлул лагма / Муххал бару бухьурча, / «Чаннаннил чакма дурну, / Никъа кьутIлай учIанна».* На что она ему говорит: «Если ты смастеришь стальные сапоги, / Приделаешь [к ним] каблуки и придешь [к нам], / Я

стану «лайлатул къадру» (т. е. «ночью исполнения желаний») и / Заберусь под крышу» – *«Чаннаннил чакма дурну, / Никъа къутIлай учIарча, / Лайлатул къадру хьуну, / Кьанчуллалалун бухханна»* [13, с. 384, 386].

Приведенная песня интересна своей содержательной стороной, в ней даются как оригинальные вопросы юноши, так в той же степени и интересные ответы девушки. К примеру, юноша: «Если ты станешь / «Лайлатул кьадру» / И заберешься под крышу, / Я стану сыном восходящего солнца и / Из-под крыши тебя унесу». *«Лайлатул кьадру хьуну / Кьанчуналун буххарча, / Ххяхха бургъил оьрчI хьуну / Кьанчуллала ласунна»* [13, с. 384, 386].

Песня состоит из девятнадцати строф, в каждой из которых присутствует состязательный элемент. К примеру, девушка: «Если станешь сыном восходящего солнца, / Из-под крыши меня унесешь, / Я стану длиннохвостой / Одичавшей лисицей и пойду по долинам, ущельям» – *«Ххяхха бургъил оьрчI хьуну, / Кьанчуллала ласурча, / Магъ лахъи цулчIа хьуну, / РатI-ккутIайх буклай гьанна»* [13, с. 384, 386].

Цепочка их песенного диалога развивается и далее: парень «грозится» стать ловчей собакой, взять след и поймать ее. В ответ девушка хочет превратиться в длиннохвостую рыбу и поплыть в зеленое море. Но если она превратится в длиннохвостую рыбу и уплывет в море, то юноша «готов стать стальным крючком, чтобы поймать ее» и т. д.

В последовательный ряд вопросно-ответных строф песни включаются всевозможные интригующие условия, которые выдвигают друг другу юноша и девушка; выстроенные в логической последовательности, они создают особую атмосферу образности и эмоциональности, придают песне поэтичность и выразительность: «…Если ты превратишься в молодого орла / Полетишь вслед [за мной] и схватишь меня, / Я превращусь в семена пшеницы, / И рассыплюсь на большой дороге. – *«Оьрчlи барзул оьрчI хьуну / Хъирив агьну бугьарча, / Щал лачIал ккукку хьуну, / Хъун ххуллийн экьи гьанна»*. / «Если ты превратишься в зерна пшеницы и / Рассыпешься на большой дороге, / Я стану русским петухом, / По одной их всех склюю!»… – *«Щал лачIал ккукку хьуну, / Хъун ххуллийн экьи гьарча, / Оьрус ажари, хьуну, / Ца-ца бучIлай бучIинна»* [13, с. 386–387].

Интересно, что дальнейшие звенья этой витиеватой цепи предполагаемых превращений девушки или парня переходят в сферу религиозных понятий. Девушка ему говорит, что если юноша станет стальным крючком и поймает её, то она превратится в друга Пророка и войдет в мечеть. Тогда парень превратится в ангела Аллаха и с его разрешения тоже следом войдет в мечеть. В заключение девушка говорит ему, что если он превратится в ангела Аллаха и с его разрешения войдет в мечеть, то она скажет, что это – судьба, и сделает всё, что потребует он. После этих слов парень изъявляет желание жениться на ней.

Можно сказать, что сюжет приведенной песни весь построен на символических образах, которые придают песне яркую эмоциональность, выразительность.

Как уже отмечалось, песни-диалоги по характеру содержания довольно разнообразны. Среди них особое распространение получили песни любовного содержания, в которых раскрываются чувства и переживания лирических героев; любовные песни-раздумья, в которых юноша и девушка не только поют о своей любви, но и строят планы на будущее, говорят о предстоящей свадьбе; а также песни, в основе которых часто присутствует элемент состязания и др. Песни-диалоги, в которых парень и девушка говорят друг к другу о своих чувствах, нередко содержат и мотив отказа. Так, в даргинской песне «Внизу туман, наверху луна» девушка обращается к парню: «Внизу – туман, наверху – луна, / В середине села – покрывало из тумана. / Оставь меня, парень!» – *«Хьарша – дирихь, хъарша – бац, / Дагша – дирихьла кIана. / Ду ратаба, эй, дархIа!»*. Парень: «Не оставлю, клянусь Аллахом!» – *«Арартанди, на биллагь!»* Девушка: «Можешь ли не оставить, / Если я обращусь в камень / И покачусь вниз?» – *«Аратара виргьутту / Агулли кьвяшул къаркъа / КатрякI гуркарухъасли?»* Но парень ей отвечает: / «Тогда я превращусь в стальной молоток и / Измельчу тебя в пыль». – *«Агулли шанданна кьякь / Пана-пана рираНди!»* Девушка просит оставить её в покое и говорит: «Разве сможешь не оставить [меня]? / Если обращусь в колосья сорго, и / Рассыплюсь по одному?» – *«Аратара виргутту / Агулли мичила чIуп / Цацали карикасли?»* Парень ей отвечает: «Тогда я обращусь в дербентскую куропатку и / Подберу их по два!» – *«Агулли чулан къахъба / ЧIу-чIули гьалуцIанди!»* [13, с. 381–382]. Парень и девушка все более изощряются в образных выражениях, кто кем станет.

Интересно содержание аварской песни «На резвом коне». В ней говорится о том, как юноша, отправившись на охоту на резвом коне, видит девушку, убирающую в поле сорняки. Она никак не реагирует на него, между ними завязывается беседа, но девушка не хочет с ним общаться, как бы он ни старался ее уговорить: «На дне вашего поля / Красное золото, что ли, есть? / На дне сердца поля / Белое серебро, что ли, есть?» – *«Нужер хурул тIиналда / БагIар меседищ бугеб? / Хурул реклел тIиналда / Бахьин гIарацищ бугеб?»* – спрашивает он её, недоумевая, почему она так горделиво отворачивается от него…

Юноша продолжает: «Даже ханы садятся / На моего резвого коня, / Его тоже отдам, девушка, / Если заговоришь со мной». – *«Ханзабазги рекIунеб / Гьадаб диргьалагаб чу / Гьебги кьела, ва ясай, / Цо дидехун кIалъани»* [13, с. 357–358]. Он предлагает ей и оружие, сделанное хорошими кузнецами, но девушка неумолима, говоря, что и у её братьев есть более резвые кони, и стальное оружие есть у того, кто женится на ней. Юноша спрашивает её: «Ханы, что ли, воспитывали тебя, / Такую красивую? / Нуцалы ли приручали / Такую совершенную тебя?» – *«Ханзабазда куцарай / Гьедигlан берцинай мун? / Нуцабаздай квегъарай / Гьедигlан камилай мун?»*. «Не ханы воспитывали [меня], – отвечает девушка, – Отец был очень строг, / Не нуцалы учили меня манерам – / Мать была хорошая…». – *«Ханзабазги куцичIо – / Эмсул гIадлу цIикIкIана. / Нуцабазги квегъичIо – / Эбел лъикIай йикIана»* [13, с. 358–359].

На вопрос юноши, как зовут её отца, чтобы прийти к ним в гости, девушка отвечает, что незачем ему приходить, а если он придет, то она отправит Бо (войско), чтобы прогнать его.

Данная песня интересна тем, что в ней находит отражение морально-этический и нравственный облик девушки, которая по-своему защищает от юноши себя, своих родителей, семью. Она воспитана в строгих правилах, когда в обществе дореволюционного Дагестана не принято было девушке общаться с незнакомым парнем, и она всячески дает ему это понять.

Встречается и такой тип песен-диалогов, которые в своей основе содержат один и тот же риторический вопрос: «Что ты сможешь сделать мне?» или «Что ты сделаешь тогда?» В ответах героев песен звучат образные поэтические сравнения из мира символики, сопоставлений, художественных параллелизмов, поэтических сравнений с окружающей природой.

Так, в основе табасаранской песни-диалога «Парень и девушка» также содержится вопрос: «Что ты сделаешь тогда?», поочередно звучащий из уст то девушки, то парня. Вся песня представляет собой цепь строф, в каждой из которых присутствуют образные выражения, поэтические обороты, сравнения, метафоры, олицетворения. Так, например, девушка: «Если в широкой степи / Я стану ореховым деревом, / И если спрячусь от тебя, / Что ты сделаешь тогда, джигит?» – *«Яркьу саб чюлиъ ялгъузди, / Чаин чру гъаркар алди, / Узкан гъабшиш саб гьар хифран, Я бай, фу апIуз шул увкьан?»* Парень отвечает: – Если в широкой степи / Станешь ореховым деревом, / Я превращусь в черного ворона, / Прилечу из дальних стран / И сорву твой орешек, что тогда сделаешь?» – *«Яркьу саб чюлиъ ялгъузди, / Гьар гьабшиш чру гъаркар алди, / Узкан кIару саб хъют дубхьну, / Хъа дитIибхну завлан дуфну. Хиф гъубтIиш, уву гьапIарва?»* Девушка: «Если ты станешь черным вороном / И сорвешь мой орешек, / Я стану горстью проса, / Рассыплюсь в широкой степи…» – «*Увкан саб кIару хъют гьабшиш, / Гьарин хифар итIуз хъюгъиш, / Узкан саб каркан дукI дубхьну, / Яркьу чюллериъ гъарабгъиш…»*. Парень: «…Я превращусь в черную курицу, / Склюю все зернышки кругом…» – *«…Узкан кIару саб пеъ дубхьну, / Ударси вари дукI гъипIиш…»* Девушка: «…Я превращусь в красное яблоко и / Спрячусь в мамин сундук…» – *«…Узкан саб уьру вич дубхну, / Узу сундкьиъ лап жин гъапIиш…»* Парень: «…Я превращусь в золотой ключ / И отопру мамин сундук…» – *«…Узканна саб жюлег дубхьну, / Сундкьар вари тIаъри гъашиш…»* [13, с. 367–370]. Тогда девушка станет горным джейраном и убежит в высокие горы; парень готов превратиться в охотника и поймать её арканом; девушка в этом случае заболеет неизлечимой болезнью и будет умирать в постеле, на что парень отвечает, что если это будет так, он превратится в лекаря и вылечит ее. Девушка отвечает, что если он вылечит ее, она станет еще краше, и джигиты полюбят ее. Тогда парень готов ее тайно похитить. Девушку покоряет его смелость, и она завершает этот спор тем, что готова отдать свою судьбу в его руки.

Таким образом, весь диалог песни насыщен всевозможными средствами образности, выразительности, поэтичности. Парень и девушка соревнуются – кто кого переговорит – и в финале приходят к всеобщему согласию.

Такая вопросно-ответная цепочка, содержащая вереницу поэтических образов, заключающихся в вопросах со стороны девушки, находит свое развитие в ответах юноши. Подобная форма песен-диалогов встречается и в фольклоре лезгин, кумыков. Этот тип песен характерен тем, что имеет развитую форму, состоящую из последовательно расположенных вопросов и ответов девушки и парня. Они не всегда содержат любовную тему, чаще всего посвящены семейно-бытовым проблемам, либо взаимоотношениям между родственниками невесты и жениха. Кто кого переговорит, кто кому даст умный, меткий ответ или же чей ответ окажется более находчивым с точки зрения выражения в них образности и поэтичности – в этом и состоит основная цель цепи замысловатых выражений, развивающих сюжет песни.

Песни-диалоги, как уже отмечалось, известны и в фольклоре других народов Дагестана. У кумыков они называются «Песни спора». Часто они носят шуточный характер: девушка хочет задеть парня, подшутить над ним, но он более сдержан. Спорщики, в конце концов, мирятся, а иногда даже и соединяют свои судьбы. Такова песня «Гей, парень в кушаке», в которой девушка первая затевает с парнем разговор, задевает его наряд [15, с. 77].

Юноша и девушка не уступают друг другу в этом своего рода состязании в смекалке и изощренности, в подборе поэтических образов, символов, фразеологических оборотов.

Множеством всевозможных поэтических образов, выражений, фразеологических оборотов насыщен и текст кумыкской песни «В темном лесу – темнота». Она также построена целиком на диалоге между девушкой и юношей, где каждая строфа песни завершается вопросом: «…Что ты тогда сделаешь?» – *«…Не этерсен?»*.

Характерно, что череда песенных строк заключает в себе логический ответ. К примеру, девушка говорит, что она станет грабовым деревом и врастет в землю, а юноша на это отвечает, что он станет топором-секирой и срубит его. Девушка: «Если ты станешь топором-секирой и срубишь [то дерево], / То я стану лемехом

и / Войду в землю…». Юноша: «Если ты станешь лемехом и / Войдешь в землю, / То я стану восемью быками и / Вытащу его, что ты тогда сделаешь?» – *«Чапъы балта сен болуп, / Гесип алгъан сен бусанг, / Сабан темир мен болуп, / Ерге гирсем, не этерсен?»* – *«Сабан темир сен болуп, / Ерге гирген сен бусанг, / Сегиз оьгюз мен болуп, / Тартып алсам, не этерсен?»* [13, с. 377, 379]. Каждый последующий ответ девушки или парня выстраивается посредством логической связи и умозаключений, которые придают песне замысловатый и интригующий смысл.

Тематика песен-диалогов не во всех случаях связана с раскрытием душевных чувств и волнений влюбленных. Так, кубачинская «Песня о юноше и девушке» по своему содержанию довольно прозаична. В ней речь идет о том, что любящие друг друга молодые строят планы на будущее: они решили пожениться. Девушка говорит своему суженому: «Если ты молишься Аллаху / И так любишь меня, / Посылай своих людей, / Чтоб засватали меня». – *«Аллагьли балкка бакьиб, / Йиккул идти ухутте, / Батсатагъа иля уй / Мас кабиххакъи бичче»* [13, с. 359–360]. Парень отвечает о своей готовности послать сватов. Ими оговариваются и такие бытовые моменты, как то, что при проведении свадьбы надо помнить и о погодных условиях, которые в горной местности всегда носят неустойчивый характер: ясное солнце очень быстро сменяется непогодой – туманом и проливным дождем, а учитывая, что свадебные торжества обычно проводятся в открытой местности и такое ухудшение погоды может повлиять на благополучный исход свадьбы, молодые заранее планируют выбрать подходящий день. Так, девушка говорит: / «Если правду говоришь, / Если мыслей нет других, / Сообщи о сроке свадьбы, / Пока погода хорошая!» – *«Дурусел гъайдукIаххат, / Сал пикре либабхале, / Булхьякъя михъ мут сабил, / Аеъубе дашиб мутиль…»* / [13, с. 359].

Далее юноша и девушка дают друг другу слово, что будут счастливо жить без лжи и обмана, беречь друг друга: «Ты если захочешь, / [Я] чем угодно могу поклясться, / Что буду тебя как куропатку беречь / Ты только не бойся!» – *«Дудиль, идти биккахат, / Къве бакъи ухилалда – / Къакъба дикъле кетила, / Ухамаюккут варе»* [13, с. 360–361].

Рассмотрим композицию лезгинской песни «Белый платок». В ней через каждые строки песни, поочередно исполненные парнем или девушкой, приводится повтор одной и той же строфы. Так, парень поет: «Эй, платок, джан, белый платок, / – Дорого говоря, не стой позади. / В платке моя любимая, / Ее [любимую] нашедший, я – счастливый» – *«А яйлух, чан, лацу яйлух, / – Багьа я, – луґьуз, къвазмир къулухъ. / Яйлух алайди зи яр я, / Ам жагъай зун бахтавар я»*. В припеве, исполненном девушкой, поется: «Эй платок, джан, белый платок, / – Дорого, – говоря, не стой позади. / В папахе мой любимый, / Его [любимого] нашедшая, я – счастливая» [13, с. 362–363].

В основе песни «Белый платок» лежит прием художественного параллелизма, который, по мнению А.Н. Веселовского, является наиболее популярным композиционным приемом в русском фольклоре» [14, с. 126]. Начальные две строки: «На реке Самур построен мост, / Чтобы ты прошла по нему», – противопоставлены следующим строкам: «Я пошел против воли матери, / Джан, любимая девушка, из-за тебя». – *«Самур вацIал муьгъ эцигна, / Вун галучIна фин паталди. / Зун дидедин чина (а)къвазна, / Чан, кIани руш, вун паталди»*. Символический образ моста через реку Самур подчеркивает связь с миром человеческих чувств и переживаний. Девушка ему отвечает: «На реке Самур мост не построить – / До того широка наша [река] Самур. / Когда идешь против воли матери, / Не потеряй свое достоинство!» – *«Самур вацIал муьгъ эциг жеч, / Гьакьван гьяркьуь я чи Самур. / Вун дидедин чина (а)къвазна, / Маса гумир жуван абур»* [13, с. 362–363].

В этой части уже используется прием отрицательного параллелизма, смысл которого заключается в следующем: как не построить мост через реку Самур (так как она слишком широка), также не следует идти и против воли матери (чтобы не потерять своего достоинства). В данном случае контрастное сопоставление суждений усиливает восприятие картины душевного состояния героя песни.

Прием художественного параллелизма очень распространен и в фольклоре многих народов Дагестана, особенно в жанрах лирической поэзии – песнях-четверостишиях, любовных, семейно-бытовых песнях. Наибольшее распространение в лирической поэзии, в том числе и в песнях-диалогах, получил прием психологического параллелизма, в основе которого лежит сопоставление мира окружающей природы с конкретными человеческими чувствами, душевными волнениями и переживаниями. Так, контрастное сопоставление служит раскрытию состояния души лирического героя. В вышеназванной лезгинской песне «Белый платок» устами парня поется: «Зеленый сад я полью, / Среди цветов сделав борозду. / Эй, девушка, твой образ я храню, / Построив дом в своем сердце!» – *«Къацу багьдиз ид гуда за, / Цуькверин юкъва кIвал авуна. / Я, руш, ви шикил хуьда за, / РикIин къене кIвал авуна»* [12, с. 363–364]. Сопоставление природы, цветущего сада с состоянием души лирического героя усиливает эмоциональную окраску песни, придает ей особую поэтическую образность и выразительность.

Итак, анализ песен-диалогов в фольклоре народов Дагестана показал, что данный тип произведений лирической поэзии характеризуется своеобразием тематики, особенностями идейно-эстетического и художественного содержания, а также композиционного построения. Нами установлено, что форма диалога, лежащая в основе песенной структуры, наиболее приемлема для раскрытия душевного состояния лирического героя, его внутреннего мира. Использованные нами методы культурно-исторического, сравнительного и филологического анализа показали, что в системе поэтических средств, применяемых в песнях-диалогах, особенно развиты такие изобразительно-выразительные приемы, как сравнения, метафоры, эпитеты, образные выражения, контрасты, художественные параллелизмы и т. д., то есть весь поэтический арсенал, способствующий раскрытию глубины идеи поэтического произведения. Данное исследование представляет значимость как с теоретической, так и с практической точки зрения. Оно может помочь при разработке методических пособий, при чтении лекций по фольклористике на филологических факультетах в вузах Дагестана, России.

Библиографический список

1. Далгат У.Б. *Фольклор и литература народов Дагестана.* Москва: Издательство восточной литературы, 1962.
2. Колпакова Н.П. *Русская народная бытовая песня.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1961.
3. Лазутин С.Г. Композиция народной лирической песни. *Русский фольклор: материалы и исследования.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1960; Т. 5: 200 – 218.
4. Лазутин С.Г. *Русские народные песни.* Москва: Просвещение, 1965.
5. Сидельников В.М. *Поэтика русской народной лирики:* пособие для вузов. Москва: Учпедгиз, 1959.
6. Акимова Т.М. *О поэтической природе народной лирической песни.* Саратов, 1965.
7. Кравцов Н.И. *Поэтика русских народных лирических песен.* Москва: Издательство Московсковского университета, 1974.
8. Ганиева А.М. *Народная лирическая поэзия лезгин.* Махачкала, 1976.
9. Хайбуллаев С.М. *Поэтика аварской народной лирики.* Махачкала, Дагкнигоиздат, 1967.
10. Магомедов З.А. *Даргинская народная лирика.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1983.
11. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков.* Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005.
12. Халилов Х.М. *Лакский песенный фольклор.* Махачкала, 1959.
13. Свод памятников фольклора народов Дагестана*:* в 20 т. *Необрядовая лирика.* Москва: Наука, 2020; Т. 9.
14. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика.* Москва: Высшая школа, 1989.
15. *Антология дагестанской поэзии.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1980; Т. 1.

References

1. Dalgat U.B. *Fol'klor i literatura narodov Dagestana.* Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1962.
2. Kolpakova N.P. *Russkaya narodnaya bytovaya pesnya.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.
3. Lazutin S.G. Kompoziciya narodnoj liricheskoj pesni. *Russkij fol'klor: materialy i issledovaniya.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960; T. 5: 200 – 218.
4. Lazutin S.G. *Russkie narodnye pesni.* Moskva: Prosveschenie, 1965.
5. Sidel'nikov V.M. *Po`etika russkoj narodnoj liriki:* posobie dlya vuzov. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
6. Akimova T.M. *O po`eticheskoj prirode narodnoj liricheskoj pesni*. Saratov, 1965.
7. Kravcov N.I. *Po`etika russkih narodnyh liricheskih pesen.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskovskogo universiteta, 1974.
8. Ganieva A.M. *Narodnaya liricheskaya po`eziya lezgin.* Mahachkala, 1976.
9. Hajbullaev S.M. *Po`etika avarskoj narodnoj liriki.* Mahachkala, Dagknigoizdat, 1967.
10. Magomedov Z.A. *Darginskaya narodnaya lirika.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983.
11. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov.* Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2005.
12. Halilov H.M. *Lakskij pesennyj fol'klor.* Mahachkala, 1959.
13. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana*:* v 20 t. *Neobryadovaya lirika.* Moskva: Nauka, 2020; T. 9.
14. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika.* Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
15. *Antologiya dagestanskoj po`ezii.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980; T. 1.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 81'42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-253-255

Moiseeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: desire2003@yandex.ru*
Antipova O.I., *MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: olga.antipova.ivanovna@mail.ru*

SILENCE AS A TYPE OF NONVERBAL COMMUNICATION IN JAPANESE CULTURE. The purpose of the article is to determine the type of non-verbal communication and features of this type in Japanese, as well as the specifics of using silence for translation. Methods of the research include observation and description of moments of silence in cinematography and animation in Japan, as well as a quantitative static analysis that models how silence correctly conveys a thought to the viewer, and the result after a dialogue between creators and viewers in general. The paper presents a comparative analysis between the content of non-verbal communication of the original and its translation into another language and an analysis of the translation itself, and the correctly understood meaning in the course of the study. Based on the work done, it can be stated that silence is the key to Japanese communication, conveying most of the information to the listener and viewer. Due to cultural peculiarities, silence is not perceived as the absence of a conversation, but, on the contrary, makes it possible to understand the peculiarity of the interlocutor's speech or thought. Being an important element in culture, silence manifests itself in all spheres of culture and is difficult to be translated into another language, since for this it is necessary to know the meaning and context of the action. Thus, non-verbal communication can interact with the viewer or listener not directly, but at the same time either supplementing the main idea or expressing it from the other side, as would be impossible with ordinary communication. Specifically, non-verbal communication as a type in the culture of Japan, in particular in anime culture, is a fairly common phenomenon that, in addition to direct communication, allows you to convey your idea to others, thereby opening up new facets of culture or viewing. The scientific novelty of the article lies in the fact that for the first time silence is considered on the basis of animation and cinematography, thanks to which, for the first time, it is possible to consider the peculiarity of silence in this part of Japanese culture. In anime in particular, this issue is not considered, although this type of communication is almost always used in anime, since silence is an integral part of the anime industry. The article can be used to further consider silence as a feature in Japanese communication and to analyze translations of Japanese animation in general. Also, non-verbal communication in anime is quite common, but little studied, so the article will help other researchers to study anime culture from this point of view.

Key words: **Japanese culture, linguistic component of culture, non-verbal communication, silence, timmoku, anime.**

И.Ю. Моисеева*, д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: desire2003@yandex.ru*
О.И. Антипова, *магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: olga.antipova.ivanovna@mail.ru*

МОЛЧАНИЕ КАК ВИД НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ ЯПОНИИ

Цель данной статьи – определить вид невербальной коммуникации и особенности этого вида в японском языке, а также специфику использования молчания для перевода. Использовались следующие методы: наблюдение и описание моментов молчания в кинематографии и анимации Японии, а также количественно-статический анализ, моделирующий, насколько молчание верно передает мысль зрителю, и итог после диалога между создателями и зрителями в целом. Сопоставительный анализ содержания невербальной коммуникации оригинала и его перевода на другой язык. Анализ самого перевода и верно понятого смысла в ходе исследования. На основе проделанной работы можно заявить, что молчание является ключевым средством невербального общения в японской коммуникации, передавая большую часть информации слушающему и зрителю. Благодаря культурной особенности, молчание не воспринимается как отсутствие разговора, а, наоборот, дает возможность понять самому особенность речи или мысли собеседника. Являясь важным элементом в культуре, молчание проявляется во всех сферах культуры и трудно поддается переводу на другой язык, так как для этого необходимо знать смысл и контекст действия. Таким образом, невербальная коммуникация может взаимодействовать со зрителем или слушателем не прямо, но при этом либо дополняя основную мысль, либо выражая её с другой стороны, как было бы невозможно при обычной коммуникации. Конкретно невербальная коммуникация как вид в культуре Японии, в частности в аниме-культуре, – довольно распространенное явление, позволяющее помимо прямой коммуникации донести свою идею до других, тем самым открывая новые грани культуры или просмотра. Научная новизна статьи заключается в том, что впервые молчание исследуется на основе анимации и киноматографии, благодаря чему впервые можно рассмотреть особенность молчания данной части японской культуры. В особенности в аниме данный вопрос не рассматривался, хотя такой вид общения задействован в аниме практически всегда, так как молчание является неотъемлемой частью аниме-индустрии. Статья может быть использована для дальнейшего рассмотрения молчания как особенности японской коммуникации и анализа переводов японской анимации в целом. Также невербальная коммуникация в аниме довольно распространена, но малоизучена, потому статья поможет другим исследователям изучить аниме-культуру с данной точки зрения.

Ключевые слова: **японская культура, лингвистический компонент культуры, невербальная коммуникация, молчание, тиммоку, аниме.**

При изучении японского языка всегда остается потребность в понимании культуры страны, происхождения языка, так как это поможет при общении с японцами избежать нарушения этикета или даже закона самой страны.

Невербальная коммуникация рассматривалась с точки зрения языкознания и литературоведения (А.И. Ургадулова [1]), искусствоведения (В.В. Маслеева [2]), психологии (И.А. Новикова М.В., Гридунова [3]), межкультурной коммуникации (И.Ю. Моисеева [4]).

С.Ф. Хамицева, разбирая особенности невербальной коммуникации, подчеркивает, что вербальной коммуникации в передаче информации отдаётся не более 40% информации [5]. Именно поэтому Т.Р. Копылова в своей статье «Молчание: вербальная vs невербальная коммуникация» рассматривает молчание как актуальную проблему современной лингвистики, позволяя исследовать данное явление не только со стороны невербальной коммуникации, но и вербальной, характеризуя по звуку [6].

Однако невербальное общение, а именно – молчание как его вид в кинематографии Японии, не выступало отдельным объектом изучения.

Целью данной статьи является анализ структуры и особенностей молчания как вида невербальной коммуникации в японской киноматографии. Задачами статьи являются следующие: изучение особенностей невербального общения, молчания в японском языке и культуре, отражение невербального общения в кинематографии.

Согласно поставленным задачам определены методы исследования: изучение разнообразных источников информации, анализ полученных действий, наблюдение и сопоставительный метод изучения материала.

Научная новизна работы состоит в том, что изучение культуры молчания не было осуществлено на примерах кинематографии, в частности дорамах и аниме. Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные вносят вклад в изучение культуры молчания, культуры невербальной коммуникации в Японии и её особенностей, помогая в будущем новым исследователям раскрыть все части культуры вышеназванной страны.

Материалом статьи послужили: 1) научные статьи в области культурологии, философии и лингвистики за период с 2010 по 2021 год на сайтах CYBERLENINKA и eLibrary.Ru; 2) аниме «Сказание о демонах сакуры» (薄桜鬼, режиссер Осаму Ямадзаки), «Город, в котором меня нет» (僕だけがいない街, режиссер Томохико Ито), а также дорама «Время, когда я был» (僕のいた時間, режиссер Хаяма Хироки).

Общение в любой стране делится на вербальное и невербальное. Как говорит Т.А. Сапегина, невербальное общение – это «система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система» [7]. Невербальное поведение человека очень существенно в процессе общения. Не только речь, но и действия способны многое поведать окружающим. Именно невербальная коммуникация важна при изучении культуры и языка Японии, так как она была долгое время закрытой страной, и в ней сформировались обычаи, не присущие другим государствам, делающие общение с ней непривычным европейцу.

В невербальное общение входят кинесические особенности, а именно – позы, мимика, рукопожатие, жесты. Помимо кинесических свойств есть также необычность визуального контакта, риторические уловки и психологическая дистанция общения.

При невербальном общении в Японии жесты являются неотъемлемой частью и средством общения. И именно поэтому, по словам Н.Н. Рогозной и Мацуры Аки, каждый при изучении другого языка обязан быть знаком с семантикой жестов в стране. Незнание основ кинесического общения может привести к не-

ловким или опасным ситуациям. Простой пример такого момента – это способ приветствия. В Европе принято при знакомстве пожимать руки. Для Японии же не характерно знакомиться через рукопожатие и тем более здороваться. Тесные контакты или телесные прикосновения там не приняты, поэтому для японцев характерно избегать их. Так, вместо рукопожатия используется система поклонов, которая учитывает социальный статус, степень близости и т. д. Например, при начальстве японец поклонится под большим углом, чем, если это был бы его коллега [8].

Также, по мнению Т.М. Гуревич, из-за многих исторических событий в Японии сформировался особый тип непрямой коммуникации. Непрямая коммуникация – «содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата» [9]. Культура же общения в Японии является культурой домысливания и непрямой коммуникации. Обходные фразы, замалчивание или же непрямые отказы вызывают раздражения со стороны европейских жителей, которые обвиняют жителей Востока в скрытности, коварстве и лицемерии. Однако в японской культуре есть оправдание такому поведению в общении. Зачастую японцы стремятся общаться больше образами или же учитывать, что будет наиболее комфортным собеседнику. Так, в большинстве случаев они могут промолчать, чтобы проявить уважение, а не потому, что им нечего сказать по данному вопросу [10].

По словам А.Г. Корневой, японцы особенно выделяют молчание, или *тимоку* (沈黙), считая это не просто паузой в общение, но и определенным мастерством коммуникации, искусством в общении [11]. «Молчание есть нечто не высказанное словами, но означающее многое», по словам С. Лебра (в переводе А.Г. Корневой). Как говорилось выше, сами представители восточной культуры воспринимают молчание иначе, чем представители европейской. По словам Т.М. Гуревич, японцы – это носители традиционной для них коммуникации, основу которой составляет молчание, невыразительность речи и имеющей минимальные внешние проявления. Считается, что ключевым влиянием на подобную культуру был дзэн-буддизм, способствующий развитию особого отношения к тишине и молчанию, так как некоторые практики развивали интуицию как раз средством тишины. Даже сейчас, в современном мире, в Японии не приветствуется открытое проявление чувств, так как это может привести к лишнему беспокойству и неприятностям, к недопониманию. Японцы приветствуют общение, когда собеседник оценивает другого не только со своей стороны, но и со стороны другого, а также общение, подчиненное четкой иерархии, в которой нет место высказыванию или протесту в сторону вышестоящих личностей [12].

При анализе практического материала необходимо учитывать следующие критерии невербального общения:

1. Определение и описание ситуации невербального общения.
2. Выделение вида невербального общения, а именно – «молчания».
3. Экспликация молчания (с опорой на закадровый голос; культурный компонент).
4. Установление успешной или неуспешной коммуникации между героями и зрителями.

Перейдем к анализу молчания как вида невербального общения на примерах из кинематографического материала Японии:

В аниме «Сказания о демонах сакуры» главная героиня Тидзуру оказывается втянутой в войну между сторонниками реформации Японии и теми, кто противится новым порядкам. Героиня старается поддержать своих новых друзей, даже когда Тидзуру понимает, что её знакомые располагаться по разные стороны баррикад. Но даже тогда девушка находит причины быть рядом. В одной из последних серий главная героиня, оставаясь рядом с возлюбленным, идет с ним с поля боя. Начинается цветение сакуры, и она, поднимая голову, говорит о том, что в первый же день их встречи зимой подумала о цветущей вишне. За мгновение до этого обычно скупой на комплименты мужчина сказал ей, что ей подходит сакура. За этим небольшим диалогом между ними показывается, что их отношения развивались уже давно, Тидзуру и Хиджикат-сан испытывают глубокие чувства друг к другу. Это понятно для зрителей путем взглядов и улыбок, а также ясно для них самих. Таким образом, установленная между ними молчаливая коммуникация успешна, так как доносит до зрителя посыл о их взаимной любви [13].

В дораме «Время, когда я был» главный герой, Савада Такуто, не считающийся с мнением родителей и решивший строить карьеру с нуля сам, осознает, что болен смертельной болезнью, которая постепенно лишает его чувствительности, сил, его мышцы перестают действовать. Он начинает понимать, насколько скоротечна жизнь, и при этом он не желает отчаиваться. Именно в этот момент он осознает про себя, насколько он был не прав. В одной из серий, когда его семья была уже в курсе болезни, он замечает, как его до этого строгий отец старается мягче относиться к нему и, будучи врачом, ищет все возможные пути выздоровления сына. Он не говорит этого вслух, но смотрит на отца с нескрываемой благодарностью, чем и смущает родителя, который говорит, что это долг каждого. Через эти действия зрителю передается невербально то, что Такуто в семье любят и пытаются заботиться о нем, а также то, что он искренне благодарен за это [14].

Главный герой аниме «Город, в котором меня нет» Сатору Фудзинума мистическим образом оказывается в прошлом, чтобы решить проблему, из-за которой погибла его мать, демонстрируя разум взрослого в ребенке, который пытается раскрыть серию убийств детей и предотвратить их. В одной из серий, внешне ведя себя, как обычный ребенок, он параллельно ведет расследование в голове, размышляя о том, кого мог бы выбрать жертвой маньяк, по какой причине. Так как все воспринимают его как ребенка, он может действовать исподтишка, чтобы маньяк его не заметил. Это передается через закадровый голос, показывающий его размышления. Продолжая развлекаться с одноклассниками, он параллельно ведет монолог, пытаясь заметить больше деталей, которые помогли бы в его расследовании. Однако все чаще его попытки изменить прошлое замечаются другими. Так, один из его одноклассников догадывается о том, что он не просто ребенок, и решает ему посодействовать в деле, которое он затеял. Он молчаливо улыбается, когда видит, что Сатору вновь и вновь вмешивается в дела одноклассников, чтобы помочь им и спасти, или кивком головы указывает направление [15].

Проанализировав аниме и дораму, мы можем утверждать, что невербальная коммуникация в Японии, в частности молчание, сильно развито в культуре этой страны. Благодаря ей передаются тонкие грани общения и близости духа с собеседником, а также культурные компоненты, которые сложно озвучить словами. Однако сложность заключается в передаче для иностранного зрителя, который не может понять, не имея базовых знаний о культуре языка и Страны восходящего солнца. Изучение этой темы остается актуальным, так как категория молчания продолжает быть малоизученным аспектом, особенно в плане японской языковой картины мира. Перспективы изучения довольно обширны, так как, помимо молчания, в невербальной коммуникации существуют множество других видов, способных раскрыть сущность невербального общения в кинематографе, в особенности в аниме и японских дорамах, которым ввиду их культурного наследия невербальной коммуникации отдается особое предпочтение.

Библиографический список

1. Ургадулова А.И. Невербальная коммуникация в Китае, Японии и Якутии. *International journal of professional science*. 2004; № 12: 44 – 50.
2. Маслеева В.В. Пантомима как средство невербальной коммуникации. *Скиф*. 2016; № 4: 13–19.
3. Новикова И.А., Гридунова М.В. Межкультурные различия представлений о невербальной коммуникации у российских и китайских студентов. *Вестник РУДН*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnye-razlichiya-predstavleniy-o-neverbalnoy-kommunikatsii-u-rossiyskih-i-kitayskih-studentov
4. Моисеева И.Ю., Миначева Д.В. Анализ поведенческих и речевых тенденций: на материале аудиовизуального текста. *Балтийский гуманитарный журнал*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-povedencheskih-i-rechevyh-tendentsiy-na-materiale-audiovizualnogo-teksta.
5. Хамицева С.Ф. Особенности невербальной коммуникации. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-neverbalnoy-kommunikatsii.
6. Копылова Т.Р. Молчание: вербальная vs невербальная коммуникация. *Вестник Удмуртского университета*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-verbalnaya-vs-neverbalnaya-kommunikatsiya.
7. Сапегина Т.А. Невербальное общение как составная часть коммуникативной компетенции педагога. *Научные исследования в образовании*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnoe-obschenie-kak-sostavnaya-chast-kommunikativnoy-kompetentsii-pedagoga.
8. Рогозная Н.Н., Мацура А. Японские невербальные средства общения. *Язык, сознание, коммуникация*. 2001: 66–76.
9. Гуревич Т.М. Национально-культурная обусловленность непрямой коммуникации. *Вестник МГИМО*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-obuslovlennost-nepryamoy-kommunikatsii
10. Бойко Н.Ю., Эбисава К. Некоторые особенности невербальных средств коммуникации на примере русского и японского языков. *Известия Восточного института*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-neverbalnyh-sredstv-kommunikatsii-na-primere-russkogo-i-yaponskogo-yazykov.
11. Корнева А.Г. Молчание в японской культуре (опыт лингвосемиотического анализа). *Вестник НГУ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-v-yaponskoy-kulture-opyt-lingvosemioticheskogo-analiza
12. Волкова Л.Б. Невербальное поведение русских и японцев в сопоставительном аспекте. *Universum: филология и искусствоведение*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnoe-povedenie-russkih-i-yapontsev-v-sopostavitelnom-aspekte
13. *Сказание о демонах сакуры*. Аниме. (薄桜鬼, режиссер Осаму Ямадзаки). Available at: https://www.kinopoisk.ru/series/523360/
14. *Время, когда я был* Дорама. (僕のいた時間, режиссер Хаяма Хироки). Available at: https://doramalive.ru/dorama/time_i_was_in/
15. *Город, в котором меня нет*. Аниме. (僕だけがいない街, режиссер Томохико Ито). Available at: https://www.kinopoisk.ru/series/957840/

References

1. Urgadulova A.I. Neverbal'naya kommunikaciya v Kitae, Yaponii i Yakutii. *International journal of professional science*. 2004; № 12: 44 – 50.
2. Masleeva V.V. Pantomima kak sredstvo neverbal'noj kommunikacii. *Skif*. 2016; № 4: 13-19.
3. Novikova I.A., Gridunova M.V. Mezhkul'turnye razlichiya predstavlenij o neverbal'noj kommunikacii u rossijskih i kitajskih studentov. *Vestnik RUDN*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnye-razlichiya-predstavleniy-o-neverbalnoy-kommunikatsii-u-rossiyskih-i-kitayskih-studentov
4. Moiseeva I.Yu., Minacheva D.V. Analiz povedencheskih i rechevyh tendencij: na materiale audiovizual'nogo teksta. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-povedencheskih-i-rechevyh-tendentsiy-na-materiale-audiovizualnogo-teksta.
5. Hamiceva S.F. Osobennosti neverbal'noj kommunikacii. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-neverbalnoy-kommunikatsii.
6. Kopylova T.R. Molchanie: verbal'naya vs neverbal'naya kommunikaciya. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-verbalnaya-vs-neverbalnaya-kommunikatsiya.
7. Sapegina T.A. Neverbal'noe obschenie kak sostavnaya chast' kommunikativnoj kompetencii pedagoga. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnoe-obschenie-kak-sostavnaya-chast-kommunikativnoy-kompetentsii-pedagoga.
8. Rogoznaya N.N., Macura A. Yaponskie neverbal'nye sredstva obscheniya. *Yazyk, soznanie, kommunikaci*ya. 2001: 66-76.
9. Gurevich T.M. Nacional'no-kul'turnaya obuslovlennost' nepryamoj kommunikacii. *Vestnik MGIMO.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-obuslovlennost-nepryamoy-kommunikatsii
10. Bojko N.Yu., `Ebisava K. Nekotorye osobennosti neverbal'nyh sredstv kommunikacii na primere russkogo i yaponskogo yazykov. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-neverbalnyh-sredstv-kommunikatsii-na-primere-russkogo-i-yaponskogo-yazykov.
11. Korneva A.G. Molchanie v yaponskoj kul'ture (opyt lingvosemioticheskogo analiza). *Vestnik NGU.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-v-yaponskoy-kulture-opyt-lingvosemioticheskogo-analiza
12. Volkova L.B. Neverbal'noe povedenie russkih i yaponcev v sopostavitel'nom aspekte. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnoe-povedenie-russkih-i-yapontsev-v-sopostavitelnom-aspekte
13. *Skazanie o demonah sakury*. Anime. (薄桜鬼, rezhisser Osamu Yamadzaki). Available at: https://www.kinopoisk.ru/series/523360/
14. *Vremya, kogda ya byl* Dorama. (僕のいた時間, rezhisser Hayama Hiroki). Available at: https://doramalive.ru/dorama/time_i_was_in/
15. *Gorod, v kotorom menya net*. Anime. (僕だけがいない街, rezhisser Tomohiko Ito). Available at: https://www

Статья поступила в редакцию 04.04.22

УДК 80 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-255-260

Babkinova L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: babkinova@mail.ru*
Bashkirceva O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail:oksana9999@mail.ru*
Dedkovskaya D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: darya_dedkovskay@mail.ru*
Baldynova A.A., *senior teacher, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: anna.7@list.ru*
Erbaeva L.L., *senior teacher, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: lora711@mail.ru*

NAMES OF RESIDENTIAL COMPLEXES OF IRKUTSK AS A SOCIO-CULTURAL ELEMENT OF THE CITY'S SETTLED ENVIRONMENT. The article analyzes names of Irkutsk residential complexes as elements of the urban environment. An attempt to determine residential estate nomination principles and their role in the urban socio-cultural space has been made. The names of residential complexes can be grammatically represented as a word or a word combination. Locations and classes of residential complexes are the basis of the nomination process (e.g., names with components such as "house", or "park"). Most names correlate with the direct meanings of words and do not have associations in their semantic structure. However, it is revealed that there are numerous names created as a result of the metaphorical rethinking of reality. They evoke various associations: Sail-Winged Residential Complex, Neighbors Residential Complex, etc. These names convey cultural and historical meanings, which allow them to play an important role in organizing the socio-cultural component of the urban environment. The article analyzes some unsuitable names that include Latin or English words written in Cyrillic characters: Corso Residence, Suncity, Strizhi city. There are names poorly connected with the urban space: Chocolate, Cinnamon, etc. The analysis of the linguistic material has shown that the names of residential complexes as important socio-cultural components of the urban environment are based on the history and traditions of Irkutsk and associated with the desire to show the city modern and changeable.

Key words: **nomination, urban environment, meaning, Russian linguistic picture of the world.**

Л.В. Бабкинова*, канд. филол. наук, доц., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: babkinova@mail.ru*
О.А. Башкирцева*, канд. филол. наук, доц., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: oksana9999@mail.ru*
Д.М. Дедковская*, канд. филол. наук, доц., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: darya_dedkovskay@mail.ru*
А.А. Балдынова*, ст. преп., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: anna.7@list.ru*
Л.Л. Ербаева*, ст. преп., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: lora711@mail.ru*

НАЗВАНИЯ ЖИЛЫХ КОМПЛЕКСОВ Г. ИРКУТСКА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Настоящая статья посвящена анализу названий жилых комплексов г. Иркутска как части городской среды. Предпринята попытка определить принципы номинации ЖК, их включенность в социокультурное пространство города. Названия жилых комплексов могут быть грамматически представлены и словом, и словосочетанием. К основным принципам номинации можно отнести местоположение ЖК, указание на класс недвижимости (премиум, комфорт, эконом), например, названия с компонентами *дом, парк*. Большинство названий соотносятся с прямым значением слов и не имеют образности или ассоциативности в своей смысловой структуре. Однако в ходе работы было выявлено, что есть многочисленные названия, основанные на метафорическом переосмыслении действительности, вызывающие определенные ассоциации у горожан: ЖК «Крылатый», ЖК «Соседи» и другие. Такие наименования содержат культурный, исторический контексты, это позволяет им играть важную роль в организации социокультурного компонента городской среды. В статье отмечены и неудачные, с нашей точки зрения, названия ЖК. К таким относятся наименования на латинице либо переданные кириллицей иноязычные слова: ЖК «CorsoResidence», ЖК «Suncity», ЖК «Стрижи Сити». Мало включенными в городскую среду оказываются названия, образность и ассоциативность которых слабо связана с пространством города: ЖК «Шоколад», ЖК «Корица» и т. п. Анализ языкового материала показал, что, будучи важным социокультурным компонентом городской среды, названия жилых комплексов, с одной стороны, опираются на историю, традиции Иркутска, с другой стороны, связаны с желанием показать город современным и меняющимся.

Ключевые слова: **номинация, городская среда, значение, русская картина мира.**

Современная культура в большинстве своем – это культура городов. Процесс урбанизации – одна из ярких черт современной цивилизации. В последнее время понятие городской среды стало рассматриваться широко, в него включаются не только архитектурные объекты, но объекты социокультурного характера. Изучение городской среды все чаще смещается в сторону изучения ее как единого пространства, в котором совмещены социальное и культурное. Именно поэтому этот вопрос все чаще изучается не только архитекторами, строителями, но исследователями гуманитарных наук: философами, социологами, историками, психологами, лингвистами (работы М. Вебера, Г. Зиммеля, Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова и др.) [1–4].

В. Мурылев отмечает, что к компонентам языковой среды можно отнести степень развития обмена информацией, а также городскую символику [5, с. 11].

По мнению О.Б. Симоновой, будучи сложным, системным искусственно созданным объектом, городская среда может быть представлена как совокупность знаковых систем. Автор отмечает, что к таким системам можно отнести язык городской архитектуры; обряды, церемонии, праздники, проводимые городом, правила дорожного движения; наименование, а также переименование городов и объектов городского пространства; обозначение местоположения города; мифологию; жаргон города; наружную рекламу и многое другое [6, с. 9]. Следуя логике исследователя, к элементам городской среды мы можем отнести и процесс наименования жилых комплексов. Сегодня города очень активно строятся, расширяются, важен вопрос обеспечения людей жильем, поэтому строительство новых жилых комплексов становится ответом на эти общественные потребности. Имя жилого комплекса – это важнейший социокультурный элемент городской среды. В связи с этим представляется актуальным изучить, насколько правильным является название ЖК с точки зрения отражения архитектурных особенностей объекта, эстетики, языкового вкуса горожан, социального, исторического и культурного облика города. Исследование номинации жилищных комплексов города Иркутска проводится впервые, что и определяет новизну данной работы.

Номинация как лексический и когнитивный процесс – очень сложное явление. Почему тот или иной объект называется строителями определенным образом, понять однозначно не всегда представляется возможным. Цель данной работы – исследовать названия жилищных комплексов города Иркутска как социокультурный компонент городской среды. Для достижения данной цели необходимо решить ряд задач: 1) проанализировать названия ЖК города Иркутска, обнаруженные с помощью поисковой системы «Яндекс» (101единица); 2) выявить принципы номинации ЖК у разных застройщиков; 3) сделать выводы о тенденциях в обозначении ЖК Иркутска; 4) дать оценку названиям ЖК. с точки зрения их соответствия традициям, историческим ценностям города, определив тем самым роль нейминга ЖК. в формировании социокультурного облика Иркутска.

Теоретическая значимость работы заключается в создании классификации принципов номинации ЖК города Иркутска, которая может быть сопоставлена с результатами подобного исследования в других городах для выявления общих тенденций и культурных различий. Более того, изучение процесса номинации жилых комплексов имеет еще и практическую значимость с позиции маркетинга, информационного воздействия и способности сделать жилье конкурентоспособным на рынке недвижимости, ведь удачное название привлекает людей и настраивает на покупку квартиры, таунхауса или коттеджа.

Предварительный анализ единиц сразу показал, что наименования далеко не разнородные, и наблюдаются некоторые общие принципы называния ЖК у разных застройщиков. К примеру, часто наблюдается использование лексемы *парк* в составе наименований, выделяется группа единиц со словами *дом* и *клубный дом*, активно используется прилагательное *новый*; распространены выражения «ЖК + название определенной улицы», есть и ряд наименований, которые можно отнести к образным, ассоциативным. Многие застройщики используют англицизмы для обозначения ЖК. Также выделяется большая группа однословных наименований. В связи с вышесказанным мы классифицировали все исследуемые наименования и попытались выявить основы для номинации.

Одной из особенностей, активно обращающей внимание на себя, является частотное употребление в названиях лексемы *дом*: «Дом по ул. Сурикова», «Дома на Левитана», «Жилой дом на Невского», «Дом у залива», «Дом на Пискунова», «Дом на Первомайской», «Дом на Депутатской». Безусловно, в таких названиях наблюдается некий примитивизм, поскольку здесь нет образности, реализуется прямое значение лексемы, однако повторяемость подобного рода номинаций говорит об их привлекательности для строительных компаний. Попробуем предположить, в чем она может заключаться. Само сочетание слова *дом* с названием улицы имеет в сознании носителей языка отсылку к конструкциям, оформляющим в речи адрес проживания (живу в доме на Пискунова, живу в доме на Сурикова), что интуитивно вызывает у покупателей ассоциацию, что этот дом может быть их адресом.

Сочетание со словом *дом* в наименованиях городских объектов были довольно распространенным. Например, учреждения культуры: *Дом кино, Дом культуры, Дом фольклора*; заведения из сферы услуг: *Дом быта*. Так называли в Иркутске здания, обладающие исторической значимостью: *Дом Трубецких, Дом Волконских* (декабристов, живших в Иркутске в ссылке), *Дом Кузнеца* (доходный дом, построенный известным купцом, занимавшимся развитием угольной промышленности области, меценатом Давидом Михайловичем Кузнецом). Следовательно, название ЖК по модели *Дом по (на) ул. + название улицы* можно считать соответствующим общепринятой традиции наименования.

Более того, в русской языковой картине мира лексема *дом* имеет концептуальное значение. Согласно Русскому ассоциативному словарю, слово-стимул *дом* имеет множество реакций, наиболее частотными являются следующие: родной (12), большой (4), мой (4) [7]. Эти прилагательные и местоимения хорошо отражают представления о доме у среднестатистического носителя русского языка. И, возможно, показывают желание каждого иметь свой большой дом, который стал бы родным. Характерно, что лексема *дом* в подобных наименованиях жилых комплексов употребляется с названиями улиц или мест, которые хорошо известны большинству горожан или находятся, что называется, на слуху. Такие сочетания направлены на то, чтобы быстрее включить новый дом в социокультурное пространство города.

Среди названий ЖК необходимо отметить и конструкции со словосочетанием «клубный дом»: «Клубный дом на Звездинской», «Клубный дом «Бабр». В них содержится указание на тип постройки и ее местоположение.

Клубный дом – это особый тип построек в России. Отличительными чертами его являются необычная архитектура (это может быть даже отреставрированное историческое здание), престижный благоустроенный район, наличие собственной инфраструктуры в домах (возможно наличие бассейна, бильярдной и т. п.), изысканный уникальный интерьер подъездов, особым образом благоустроенная придомовая территория. Клубные дома предназначаются для граждан, принадлежащих к одному узкому кругу: это обеспеченные люди, для которых в приоритете семейные ценности, стремление к европейскому комфорту. Надо отметить, что это жилье в России начали строить в постперестроечный период, и первое время среди покупателей даже проходил своего рода отбор, жильцами клубного дома могли стать только люди одного социального круга. При продаже такой недвижимости первоочередным правом покупки обладали соседи. Была распространена практика выкупать квартиры в клубном доме отдельными компаниями, организациями для сотрудников. Сегодня, как отмечают эксперты, такого отбора нет, но в клубных домах все равно формируется определенный класс жильцов [8].

«Клубный дом «Бабр» расположен в самом центре города, рядом со 130 кварталом, где стоит скульптура бабра – символа Иркутска и Иркутской области. Это место вполне подходит для строительства дорогого элитного жилья. При этом, как заявляют строители ЖК, целью архитекторов, проектирующих жилой комплекс, являлось, прежде всего, сохранение исторического облика города [9]. Очевидно стремление максимально встроить новый объект в уже существующую городскую среду. Это прослеживается и в названии: исторический контекст, особость местоположения, премиальный класс недвижимости.

То же наблюдается и при анализе номинации «Клубный дом на Звездинской». На официальном сайте застройщика указано, что данный жилой комплекс является образцовым среди всех проектов застройщика. Он расположен на берегу реки Ангары в непосредственной близости с одной из городских рощ. Характеризуя «Клубный дом на Звездинской», застройщик использует прилагательное *идеальный:* «идеальный дом», «идеальное место» [10]. И снова мы видим взаимосвязь местоположения ЖК и особенного типа постройки.

Как видим, и в том, и в другом случае важными в процессе номинации оказываются два экстралингвистических взаимосвязанных фактора: **местоположение** и **указание на элитный класс жилья.**

Указание на премиальный класс недвижимости является ключевым фактором номинации и в некоторых других названиях, среди которых есть и словосочетания, и одно слово, например: ЖК «Прогресс», ЖК «Эволюция», ЖК «Новый век», ЖК «Олимп», ЖК «Статус». Значение самих лексем, входящих в название, говорит за себя. Компания-застройщик ЖК «Прогресс» заявляет, что основными преимуществами проекта являются статус, качество, надежность, комфорт, экология. Это раскрывается и в описании ЖК как экологичного, престижного, эргономичного, комфортного и эстетичного места. Застройщик сообщает, что все строительные работы согласованы с существующей жилой застройкой, при этом гарантируя, что использовались только высококачественные материалы. Дизайн зон общественного пользования выполнен в современном стиле, лестнично-лифтовые холлы, вестибюли отделаны высококачественными материалами [11]. Создатели ЖК «Эволюция» обещают качественные квартиры. Авторы ЖК «Новый век» отмечают уровень качества строительства, индивидуальный подход к дизайну секций [12]. На сайте ЖК «Статус» предложен слоган: «Статусное жилье. Комфортабельные квартиры в историческом центре Иркутска с шикарным видом на Ангару» [13].

Анализ текстов, представленных на сайтах этих ЖК, показывает, что элитарность, исключительность являются основными характеристиками этой недвижимости. Содержание сайтов раскрывает суть названия ЖК. Необходимо отметить, что особую роль в этом играют имена прилагательные (реже причастия), употребление которых вызвано желанием подчеркнуть включенность новых зданий в современную городскую среду: *престижный, авторский, современный, высококачественный, эргономичный, индивидуальный, качественный, развитый, удобный, привлекательный, комфортабельный, уникальный, увеличенный, роскошный, коммерческий, экологически чистый, лучший, выразительный, отличительный, шикарный.*

Название ЖК, перечисленных выше, реализуют прямое значение слова. Есть и такие, где можно отметить некоторую образность, например, *ЖК «Олимп»*. Как известно, лексема *Олимп* является именем собственным, названием горного массива в Греции. Согласно античным мифам и легендам, это священное место, где живут боги. Безусловно, это внутренняя форма слова со всеми его коннотативными характеристиками (принадлежность богам, высота, исключительность) воспринимается всеми носителями языка, поэтому, называя так какой-нибудь объект, говорящий стремится вызвать у реципиентов определенные ассоциации. Компания-застройщик отмечает удобное расположение жилого комплекса, а также такие преимущества квартир, как большая площадь, высокие потолки, живописный вид из окна [14].

Довольно большая группа наименований – конструкции типа «ЖК на (по) + название улицы». При этом сам компонент *улица* является в подобного рода выражениях факультативным: «ЖК по ул. Донская», «ЖК на Советской», «ЖК на Советской-2», «ЖК по ул. Радищева». Сюда же можно отнести и названия ЖК по микрорайону, в которых они находятся: ЖК «Радужный», ЖК «Нижняя Лисиха-3». Основным принципом номинации здесь является местоположение объекта, потому что чаще всего упоминаются большие улицы, крупные районы, которые хорошо известны жителям города.

Следует отметить, что мы можем наблюдать варианты названий одного и того же объекта: «Дом на Советской» и «ЖК на Советской», «Жилые дома по ул. Донской» и «ЖК по ул. Донская», «Дом на Пискунова» и «ЖК на Пискунова», ЖК «Жилые дома по ул. Иркутской 30-й Дивизии» и «ЖК на 30-й дивизии» и т. п. Складывается впечатление, что говорящие пытаются подобрать более удобное, более простое наименование новому ЖК. Как представляется, наличие вариантов тоже может быть косвенным свидетельством постепенного приобщения новых зданий к существующему социокультурному городскому пространству.

Среди исследуемых наименований ЖК распространены выражения с лексемой *парк:* «Сити Парк», «Центральный парк», «Гранд-Парк», «Южный парк», «Якоби-Парк», «Хрустальный парк» (написание названий соответствует заявленному на официальных сайтах ЖК). Слово *парк* в составе наименования несет **информацию о местоположении ЖК** вблизи городской рощи, залива Ангары, лесного массива. На сайте каждого из перечисленных ЖК **экологичность** обозначена как одно из преимуществ застройки. Например, на сайте ЖК «Хрустальный парк» можно увидеть информацию о создании центральной парковой территории, которая будет плавно соединена с густым лесом. Об экологичности свидетельствует и расположение комплекса рядом с заливом Ангары. Микрорайон «Хрустальный парк» включает 15 кварталов, в каждом из которых предусмотрена собственная парковая территория. Создатели комплекса отмечают, что, создавая данные парковые территории, они «вдохновлялись» лучшими парками мира [15]. Квартиры ЖК «Южный парк», по обещаниям застройщиков, будут славиться панорамным видом «на бесконечную синь Ершовского залива», а также на берёзовую рощу [16]. Как отмечено на сайте, «Южный парк» находится в экологически чистом районе города. Здесь у жильцов будет возможность отдыхать от городской суеты, посвятить время занятиям спортом, прогулкам на свежем воздухе, любоваться закатами и восходами [16]. О ЖК «Сити Парк» на сайте указано, что он располагается в шаговой доступности от центрального парка» [17]. Слоган «ЖК «Якоби Парк» – квартиры с видом на залив Якоби» [18] размещен на сайте одноименного ЖК. Как представляется, слово *парк* в составе наименования ЖК, указывая на особенность местоположения, вызывает ряд ассоциаций «чистый воздух», «возможность комфортной прогулки, занятия спортом», «красивый вид из окна».

Лексемы, которые в вышеперечисленных наименованиях стоят перед словом *парк,* конкретизируют район Иркутска, где расположен тот или иной парк: ЖК «Южный парк» – микрорайон Южный, ЖК «Якоби-парк» – залив Якоби, ЖК «Центральный парк» находится в непосредственной близости с Центральным парком культуры и отдыха города Иркутска.

Заметим, что в номинациях ЖК «Гранд-парк» и ЖК «Сити Парк» использованы англицизмы, которые переданы кириллицей: *грандgrand* ‘великий, огромный, грандиозный, масштабный, великолепный, шикарный’, *сити*city ‘город, большой город’. Вероятно, включая данные единицы в состав наименования, заказчик опирался на престижность английского языка и в целом привлекательный образ Запада как центра технологических новшеств, высокого уровня жизни в российском обществе и тем самым хотел подчеркнуть принадлежность жилья к особому классу. Подтверждение этому мы видим на сайте ЖК, где «Сити-Парк характеризуется как современный жилой комплекс бизнес-класса. Немаловажно то, что данный комплекс находится в центре Иркутска, что предполагает наличие необходимой для комфортной жизни инфраструктуры [17]. Создатели ЖК «Гранд парк» акцентируют внимание покупателей на удобстве планировочных решений, а также благоустройстве придомовой территории [11].

Номинация ЖК «Хрустальный парк», вероятно, является метафорической, основанной на ассоциациях, связанных со словом *хрусталь* ‘чистый, прозрачный, дорогой, роскошный, настоящий’ (соответственно чистый воздух, непосредственная близость к природе, надежность и качество застройщика). На сайте отмечено, что Байкальский тракт (где расположен ЖК (примечание автора)) является одним из престижных загородных мест Иркутска. Микрорайон «Хрустальный парк» входит в федеральную сеть коттеджных поселков от компании «Хрустальный Девелопмент». На сайте подчеркивается опыт в застройке загородных территорий, отмечаются высокие стандарты качества и сервис компании [15].

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что для данной группы наименований характерны принципы номинации **местоположение + экологичность (и связанные с этим «возможность прогулки, спорта», «красивый вид из окна»**). Можно сказать, что это набор признаков, создающих «картинку», ситуацию в сознании покупателя.

Отдельно следует остановиться на графическом оформлении номинаций «Гранд-Парк», «Якоби-парк», «Сити Парк» с позиций того, что первое слово в них – несклоняемое определение. В отличие от лексемы *Якоби* (имени собственного), англицизмы *гранд* и *сити* не употребляются как самостоятельные единицы в русском языке. Не существует определенных орфографических правил, регулирующих написание (дефисное или раздельное) заимствования, переданного кириллицей и выступающего в роли приложения. В связи с этим вариативность написаний ЖК, которые очевидно одинаковы по структуре и смыслу и всегда, что называется, «на виду», сразу «бросается в глаза» и создает ощущение орфографической ошибки. Вызывает вопросы и оправданность написания слова *парк* с заглавной буквы в составе наименования.

Существуют примеры наименований, когда англицизм, передаваемый кириллицей, стоит в постпозиции – ЖК «Стрижи сити». Как уже было отмечено, *сити* указывает на элитный характер недвижимости. Думается, что объединение в рамках одного словосочетания понятного и близкого русскому человеку слова *стрижи* и англицизма *сити* является спорным с точки зрения языкового вкуса и вряд ли уместным в рамках сформированной иркутской городской среды.

Все наименования ЖК на латинице следует отнести к группе номинаций по принципу **элитность жилья**: ЖК «CorsoResidence», ЖК «Suncity», ЖК «Life». Название на латинице, как было отмечено выше, – маркетинговый ход, рассчитанный на потребителя, отдающего предпочтение западному образу жизни, стилю, стандартам качества. Это подтверждает и информация на сайте ЖК: «CORSO Residence» – первый проект недвижимости мирового уровня в городе Иркутске. Клубный район расположен на Цесовской набережной, на самом берегу Ангары. Дома с европейской архитектурой и внутренним двором, а также клубная гостиница 5 с бассейном и SPA-центром позволяют жителям пользоваться разнообразной клубной инфраструктурой, иметь время для себя и возможность наполнить жизнь энергией, улучшить свое здоровье и качество жизни» [19]. Застройщик ЖК «Suncity» и ЖК «Life» формулирует свои установки тем, что новый жилой комплекс будет находиться в одном из самых удобных спальных районов города – Университетском. Более того, застройщик утверждает, что способен повысить качество жизни людей, так как предлагает жилье комфорт-класса, жилье «нового поколения», «нового качества», «инновационное» жилье [20].

При номинации *ЖК «Almamater»* фактор премиального класса жилья также учитывается: «авторская архитектура премиального уровня…, только безусловные лидеры инженерных систем и оборудования от ведущих мировых производителей» [21]. Однако основанием для присвоения такого названия, конечно же, стала близость к городским вузам. Как отмечает сам застройщик, комплекс находится в одном из тихих кварталов Иркутска, откуда до ведущих университетов города «рукой подать [21], а также архитектура с элементами, напоминающими старинное вузовское здание: «арочные проемы и колонны в сочетании с лицевым кирпичом благородной цветовой гаммы» [21]. Общеизвестно, что латинское *almamater* изначально было названием университетов, дающих теологическое и философское образование, то есть питающих духовно. В современной же речи обозначает учебное заведение, в котором человек получал или получает образование.

Однако вопрос о том, насколько органично подобные названия вписываются в социально-исторический образ Иркутска – города с богатой историей и старинной архитектурой, остается открытым. Употребление англоязычных единиц в русской речи является в настоящее время одним из самых обсуждаемых вопросов в современной лингвистике. Многие исследователи считают, что данное явление ведет к «размыванию границ между нормативным и ненормативным», нарушению языковой экологии в сфере графики, что, в свою очередь, может привести к серьезным культурным, психологическим, политическим и других последствиям [22, с. 463–464]. Особо опасным считается «форсированная русификация, которая нарушает естественный процесс освоения иноязычного слова» (по типу «Сити Парк») [23, с. 474].

О том, что за номинацией ЖК может стоять не какой-то фактор (**местоположения, элитность недвижимости** и пр.), а **конкретная ситуация**, можно сказать и в отношении ЖК «Союз», выросшего уже до целого микрорайона. Как известно, в создании этого строительного проекта и его реализации принимала участие не одна компания-застройщик, а целых четыре: ОАО «ФСК «Новый Город», ООО «Гранд-Строй», ОАО «Сибавиастрой» и ООО ФСК «ДомСтрой». Союз четырех крупных организаций дал имя и жилому комплексу, и целому микрорайону.

Большой интерес вызывают **наименования, обусловленные метафорическим переосмыслением действительности**. Языковая картина мира, как известно, взаимосвязана с метафорой.

Рассмотрим названия иркутских жилых комплексов, которые можно отнести к образным.

В советское время жители города сами давали названия некоторым домам. Например, дом из нескольких блоков на бульваре Постышева г. Иркутска был

известен в народе как «муравейник» из-за плотности заселения, а дома на ул. Трудовой и на ул. Лермонтова – как «китайская стена» из-за их протяженности. Пятиэтажный дом по ул. Карла Маркса, 20 в народе прозвали «кривой линией партии». Такое название связано не только с архитектурным обликом здания, но и с тем фактом, что дом строили для руководителей партийного аппарата того времени. Ирония названия просматривается и в непосредственной близости дома к одному из самых больших в Иркутске памятником Ленину [24]. Не остались без внимания иркутян и объекты необрутализма 70-х годов – это дом на Гоголя, 79, известный в народе как дом «на курьих ножках». Автором проекта был Павлов, как и «дома-корабля» на улице Карл-Маркс-Штадт (ныне проспект Г. Жукова). Позже дом стали называть не так романтично, в 90-е годы в холлах этого дома стали собираться маргиналы, что и послужило причиной его переименования. Соединив такие тропы, как **олицетворение** и **синекдоха**, иркутяне прозвали его Тузиком. Прозвище связано с тем, что торец здания имеет некоторое сходство с мордой дворового пса.

Сейчас жилищные комплексы получают свои названия от самих застройщиков, рекламодателей. **Народная топонимика** использована застройщиком ЖК «Красные квадраты». ЖК расположено в месте, прозванном в народе «квадраты». В 80-х годах прошлого века была задумка разводить рыбу в искусственно созданном озере-пруде ниже плотины. По периметру отсыпали дамбы, но вскоре проект закрыли. Жители Иркутска «окрестили» озеро Квадратом из-за его формы и облюбовали его для рыбалки и отдыха. *ЖК «Красные квадраты»* использует народное название и по местоположению своего объекта, и для привлечения покупателей, ведь это место – одно из любимых у горожан, которое ассоциируется с природой, умиротворением и гармонией. Эпитет «красный» в названии ЖК отражает цветовую гамму застройки, а также вызывает определенную культурную ассоциацию с «Чёрным квадратом» К. Малевича.

Разного рода **культурные коды** отражены в целом ряде названий иркутских ЖК («*Зеон*», «*Иркутский дворик*», «*Соседи*», «*Семья*», «*Очаг*», «*Династия*»). Название первого построенного в Иркутске жилого комплекса «Зеон» отсылает к культовому фильму конца 90-х – начала нулевых «Матрица», снятому братьями Вачовски. В фильме «Зеоном» назывался город, противостоящий Матрице, последний оплот свободных людей. (Первая часть фильма вышла в 1999 г, вторая часть трилогии – в 2003, 3-я – в 2006, а строительство ЖК было завершено в 2009). В свою очередь, название города в фильме, вероятно, ассоциируется с названием священной горы Сион в Иерусалиме. Этимология названия горы связана со словом «оплот», «цитадель», и со времён библейских пророков гора Сион считалась символом Иерусалима и всей Земли обетованной. В фильме Вачовски название последнего оплота людей – города Зеона – подчёркивает религиозно-философский замысел режиссёров. Создатели первого в Иркутске ЖК, вероятно, таким названием стремились подчеркнуть духовную элитарность потенциальных жильцов, их стремление к свободе, а также стационарность жилого комплекса в пространстве города.

В некоторых названиях встречается использование **синекдохы**. Например: «Иркутский дворик» (часть → целое), «Огни города» (целое → часть). Название последнего также отсылает и к названию известного фильма Чарли Чаплина «Огни большого города» (1931 г.), что тоже является своего рода **культурным кодом**.

Обратимся к анализу ЖК «Иркутский дворик». Лексема *дворик* – освоенное пространство, где происходит общение с соседями. У каждого двора своя история, с этого пространства начинается «свой» мир, символизирующий защищенность и безопасность, принадлежность к нему подчеркивается и уменьшительно-ласкательным суффиксом, одомашнивающим это пространство. Название ЖК «Иркутский дворик» вбирает в себя и понятие менталитета сибиряков – людей открытых, великодушных, гостеприимных. Выбор этого наименования застройщиком благотворно влияет на потенциального покупателя, ведь в эпоху развития технологий и духовного отчуждения людей он хочет жить в своем любимом городе, в милом дворике с доброжелательными соседями. В этом же ключе представлен ЖК «Соседи». Идея названия подкрепляется и цветом облицовочного материала данного комплекса, выполненного в бело-желтых тонах, навевающих добрые и светлые мысли, следовательно, и гармоничные отношения жильцов-соседей. Названия ЖК «Иркутский дворик» и «Соседи» говорят о том, что в обществе появилась ностальгия по той душевной коммуникации, которая существовала в городском пространстве в советское время. Неслучайно название ЖК вызывает интуитивные ассоциации со стихотворением советского поэта-классика Б. Окуджавы «Арбатский дворик».

Концепт «семья» встречается в таких названиях ЖК, как «Очаг», «Семья», «Династия». Если дом, наполненный уютом и теплом, соотносится с **метонимией «очаг», метафорой «гнездо»** в её пространственном значении, то **временнОй метафорой семьи** является **«династия».** Мы видим, что застройщики для наименований ЖК обращаются к семейным ценностям, обусловленным желанием уюта, покоя, тепла, любви, преемственности поколений.

Аналогичная идея заключена и в названии ЖК «Атмосфера». Застройщик творчески продуманно подошел к реализации данного проекта. Цветовое решение зданий выполнено согласно мировой оси: от цветов земли (оранжевый, зелёный) в нижних этажах высоток к голубому цвету неба (атмосферы) – в верхних. Здесь мы видим также отражение прямого значения лексемы «атмосфера». **Метафорическим** же выражением атмосферы «счастья», «мечты», «любви» являются названия блок секций: «Счастье», «Мечта», «Любовь». Так оригинально на уровне подсознания застройщик привлекает потенциальных покупателей, ведь каждый стремится к созданию такой атмосферы в своей жизни.

Среди образных наименований ЖК есть и **исторически обусловленные**. Связанным с историческим прошлым Иркутска является название ЖК «Амурские ворота», который находится на улице Седова, недалеко от которой располагалась одноименная арка.

Согласно древнеримскому обычаю, триумфальные арки воздвигали для торжественной церемонии встречи полководца в случае его победы. Позже установление арок приурочивалось и к другим значимым для горожан событиям. Так, в Иркутске летом 1858 года были установлены триумфальные ворота в честь заключения договора между Россией и Китаем, по которому Амурский край стал частью российской территории. После торжеств ворота должны были разобрать, однако дума, в угоду горожанам, приняла решение сохранить их [25]. Застройщик руководствуется благой идеей вернуть городу его историю. Это придает значимость ЖК и его жильцам, которые будут проживать в легендарном историческом месте Иркутска.

Жилой комплекс «Топкинские горки» построен в микрорайоне Топкинском, расположенном близ больших залесенных склонов Топкинской пади. Один из домов комплекса носит название «Красная горка». Это **отсылка к одноименному народному празднику**, который на Руси отмечали весной. Снег таял, прежде всего, на возвышенности, где собиралась молодежь, водила хороводы и закликала весну. В этот день справлялись свадьбы. Семантика семьи, продолжения рода заложена в этом названии, значит, жильцы этого дома и ЖК в целом создадут здесь свои родовые гнезда. Таков подтекст у этого названия.

Следующую группу названий ЖК можно условно определить как **поэтическую**.

Интересную идею воплотил и застройщик ЖК «Четыре солнца». Каждый из домов является отображением солнца от восхода до заката. Визуально этот эффект достигнут с помощью ярких фрагментов фасадов четырех домов этого ЖК: красного, желтого, оранжевого и бордового. **Метафора** солнца как жизни, центра вселенной заключается в названии ЖК, расположенного в самом центре города.

Рассказывая историю, связанную с названием ЖК «Стрижи», Михаил Сигал, генеральный директор компании-застройщика, отмечает, что это название было одним из многих вариантов. Однако тот факт, что орнитологи отмечают способность стрижей все делать на лету, практически никогда не приземляясь, энергичность, трудолюбие этих птиц, заставили создателей остановиться именно на названии «Стрижи». В данной номинации прослеживается также параллель с основной идеей комплекса, который построен на высокой точке города [26].

В данном ЖК выделяется 22-этажная башня «Небо». Тематика неба сквозит во всем: в стеклянном панорамном лифте, внутренней отделке подъезда, на каждом этаже размещены металлические панно, связанные с небесной тематикой, в том числе с графикой и разработками Леонардо да Винчи [27]. Рекламируя пентхаус, застройщик отмечает такую его особенность, как стеклянный купол, что дает возможность, готовясь ко сну, рассматривать звезды, а утром любоваться ясным небом. Такое жилье, по мнению создателей ЖК, является не только престижным, элитным, но и имеет особый статус «мечты» [28].

На сайте компании выделяется образ неба как символ свободы, полета, природы. «Жилой комплекс «Стрижи» – это единство современной архитектуры, панорамного вида на город, природного ландшафта, голубого неба и белоснежных облаков» [29].

В целом концепция содержит аналогию с миром небожителей, духовным миром и миром природы, стремление в постижении всех высот, всех мечтаний, даже несбыточных. Своими потенциальными жильцами застройщик видит людей неординарных, состоятельных, с высоким творческим потенциалом, амбициями.

С символикой места связаны названия ЖК «Крылатый», находящегося недалеко от аэропорта (из окон ЖК «Крылатый» видны взлетающие и приземляющиеся самолеты) и ЖК «Пилот», расположенного в районе бывшего военного авиационного училища. Район аэропорта, таким образом, поэтизируется с помощью названий ЖК.

Отдельную группу названий ЖК составляют названия с семантикой реки, моря, берега. Название ЖК «Ангарские паруса» одновременно отражает его географическое положение (близость к реке Ангара) и вызывает культурную ассоциацию с «Алыми парусами» А. Грина, которая поддерживается и цветом зданий, составляющих ЖК. «Близость Ангары (всего 300 м) делает район новостройки уникальным с экологической точки зрения. Здесь легко дышится в любое время года, и не нужно далеко ехать, чтобы провести на природе выходной со всей семьей. Окружающий ландшафт внушает ощущение покоя и стабильности и словно замедляет городской ритм» [30].

ЖК «Родной берег», «Солнечный берег» находятся на берегу Ангары, **метафора** берега подразумевает и родные места, дом, причал, пристань как символ завершения пути, возвращения домой.

В названии ЖК «Золотой ключ» используется языковая игра с прямым (ключ от дома) и переносным (ключи от счастья, успеха, богатства) значением слова «ключ», а также вероятная отсылка ко всем известной доброй сказке А. Толстого «Золотой ключик», в которой образ золотого ключика тесно связан с образом очага.

Сами застройщики отмечают, что название должно вызывать позитивные ассоциации и соответствовать концепции комплекса, отражать его суть, наличие связи с местоположением объекта и, возможно, историей места [31]. Несмотря на то, что в статье, указанной в ссылке, речь идет не об иркутских застройщиках, логично предположить, что подобные принципы используются повсеместно.

Исследование наименований новых городских жилых комплексов Иркутска позволило обнаружить некоторые тенденции при назывании объектов застройщиками:

1. Застройщики часто предпочитают наименования, в которых реализуется прямые значения слов, отсутствует образность и ассоциативность. Ключевыми экстралингвистическими факторами становятся местоположение объекта и принадлежность к какому-либо классу жилья (премиум, комфорт, эконом): названия с компонентами *дом, парк*, с названиями улиц и микрорайонов.

2. Определенную роль в нейминге играет и экологическая ориентированность, что связано и с общими запросами современного человека, и с особенностями региона.

3. Стремление к образным названиям объясняется желанием застройщика соотнести названия новостроек с историей и географией города, отразить особенности городского менталитета, выразить общечеловеческие, архетипические концепты и ценности, а также продемонстрировать определенный культурный кругозор: отразить современные культурные тенденции или сыграть на культурных устремлениях, культурной памяти определенных социальных групп. Несомненно, это привлекает внимание горожан, потенциальных покупателей, и вносит своеобразный колорит в уже существующую городскую среду.

4. Часто в процессе номинации ЖК участвует не один признак, а набор признаков или целая ситуация.

Следует заметить, что не все наименования вписываются в социокультурный образ города и являются, на наш взгляд, удачными с языковой точки зрения. Это названия на латинице или переданные кириллицей англицизмы, особенно в сочетании с русскими словами. К спорным можно отнести и названия, имеющие образность, но мало ассоциирующиеся с городом («Корица», «Март» и т. п.).

Изучение названий ЖК г. Иркутска представляется нам довольно перспективным, поскольку может являться фундаментом для исследования социолингвистического характера, проведенного в виде анкетирования, участниками которого могли бы стать как представители компаний-застройщиков, так и жители города – потенциальные покупатели недвижимости. Результаты подобной работы дали бы основание для составления рекомендаций названий новых строящихся ЖК с учетом их органичного встраивания в архитектурный и социокультурный облик городского пространства.

Библиографический список

1. Вебер М. *Избранное: Образ общества*. Москва, Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2017.
2. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь. *Логос*. 2002; № 3: 1 – 12.
3. Лотман Ю.М. *История и типология русской культуры*. Санкт-Петербург: Искусство, 2002.
4. Топоров В.Н. *Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического*. Москва: Прогресс-Культура, 1995.
5. Мурылев В. Социально-культурные характеристики городской среды. *Аналитика культурологии*, 2008; № 11.
6. Симонова О.Б. *Языки городской культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
7. *Русский ассоциативный словарь*. Available at: http://tesaurus.ru/dict/
8. *Что такое клубный дом: ключевые особенности*. Available at: https://realty.rbc.ru/news/604907279a79475d5826f7a3
9. *Клубный дом «Барб»*. Available at: https://babr-residence.com/
10. *ООО ФСК «Родные берега»*. Available at: http://rodnoy-bereg.ru/zvezda_about/
11. *ООО «ГрандСтрой», строительная компания, все о проекте*. Available at: https://grandstroy38.ru/progress_about
12. *НашДом.рф*. Available at: http://novyy-vek.nashdom138.ru/
13. *ЖК «Статус» – статусное жилье в центре Иркутска*. Available at: http://status-irkutsk.ru/
14. *ОЛИМП. Букмекерская компания*. Available at: http://olimp.nashdom138.ru/
15. *Хрустальный Парк – микрорайон на 14 км Байкальского тракта в Иркутске*. Available at: https://hrustalnipark.ru/
16. *ЖК «Южный парк»*. Available at: https://southpark38.ru/
17. *Современный жилой комплекс европейского уровня в самом центре Иркутска*. Available at: https://kvartal500006.ru/citypark1
18. *ЖК «Якоби-Парк»*. Available at: https://regionsibiri.ru/yakobi
19. *Клубная резиденция премиум-класса в городе Иркутске*. Available at: https://corso.irk.ru
20. *Жилой комплекс «SUNCITY» в Иркутске*. Available at: https://suncity.grandstroy38.ru/
21. *Форум дольщиков Alma Mater, ЖКтроительная компания Родные берега ФСК, ООО*. Available at: http://alma-mater.nashdom138.ru
22. Вакулова Е.Н. Экспансия латиницы – языковая игра или нарушение языковой экологии? *«Русский язык: исторические судьбы и современность»:* IV Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. Москва: Издательство Московского университета, 2010: 463 – 464.
23. Высоцкая И.В. «Своё» и «чужое», или взаимодействие кириллицы и латиницы в современном рекламном тексте. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2010; № 4 (2): 471 – 474.
24. Титов В. Капиталист. *Иркутский журнал для предпринимателей*. 2012; № 7 (61).
25. *Экскурсии по Иркутску и Байкалу 2022*. Available at: http://baikalarea.ru/irkutsk/history/triumf.htm
26. *Михаил Сигал: «Строительство – моя судьба»*. Available at: https://www.irk.ru/news/articles/20160510/construction/
27. *В Иркутске построили башню «Небо»*. Available at: http://www.irk.ru/news/articles/20200131/sky/
28. *О «Небе»*. Available at: http://my-sky.house/about/
29. *Анализ сайта my-fly.house*. Available at: https://my-fly.house/?nomobile=1
30. *ЖК «Ангарские паруса» в Иркутске*. Available at: https://www.yuga-build.ru/irkutsk/oktyabrskiy/zhk-angarskie-parusa
31. *Дом – это судьба: жить в «Депутате» или «Трех поросятах»*? Available at: https://properm.ru/realty/news/49664/

References

1. Veber M. *Izbrannoe: Obraz obschestva*. Moskva, Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2017.
2. Zimmel' G. Bol'shie goroda i duhovnaya zhizn'. *Logos*. 2002; № 3: 1 – 12.
3. Lotman Yu.M. *Istoriya i tipologiya russkoj kul'tury*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2002.
4. Toporov V.N. *Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniya v oblasti mifopo`eticheskogo*. Moskva: Progress-Kul'tura, 1995.
5. Murylev V. Social'no-kul'turnye harakteristiki gorodskoj sredy. *Analitika kul'turologii*, 2008; № 11.
6. Simonova O.B. *Yazyki gorodskoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
7. *Russkij associativnyj slovar'*. Available at: http://tesaurus.ru/dict/
8. *Chto takoe klubnyj dom: klyuchevye osobennosti*. Available at: https://realty.rbc.ru/news/604907279a79475d5826f7a3
9. *Klubnyj dom «Barb»*. Available at: https://babr-residence.com/
10. *OOO FSK «Rodnye berega»*. Available at: http://rodnoy-bereg.ru/zvezda_about/
11. *OOO «GrandStroj», stroitel'naya kompaniya, vse o proekte*. Available at: https://grandstroy38.ru/progress_about
12. *NashDom.rf*. Available at: http://novyy-vek.nashdom138.ru/
13. *ZhK «Status» – statusnoe zhil'e v centre Irkutska*. Available at: http://status-irkutsk.ru/
14. *OLIMP. Bukmekerskaya kompaniya*. Available at: http://olimp.nashdom138.ru/
15. *Hrustal'nyj Park – mikrorajon na 14 km Bajkal'skogo trakta v Irkutske*. Available at: https://hrustalnipark.ru/
16. *ZhK «Yuzhnyj park»*. Available at: https://southpark38.ru/
17. *Sovremennyj zhiloj kompleks evropejskogo urovnya v samom centre Irkutska*. Available at: https://kvartal500006.ru/citypark1
18. *ZhK «Yakobi-Park»*. Available at: https://regionsibiri.ru/yakobi
19. *Klubnaya rezidenciya premium-klassa v gorode Irkutske*. Available at: https://corso.irk.ru
20. *Zhiloj kompleks «SUNCITY» v Irkutske*. Available at: https://suncity.grandstroy38.ru/
21. *Forum dol'schikov Alma Mater, ZhKtroitel'naya kompaniya Rodnye berega FSK, OOO*. Available at: http://alma-mater.nashdom138.ru
22. Vakulova E.N. `Ekspansiya latinicy – yazykovaya igra ili narushenie yazykovoj `ekologii? *«Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost':* IV Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka: Trudy i materialy. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2010: 463 – 464.
23. Vysockaya I.V. «Svoe» i «chuzhoe», ili vzaimodejstvie kirillicy i latinicy v sovremennom reklamnom tekste. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2010; № 4 (2): 471 – 474.
24. Titov V. Kapitalist. *Irkutskij zhurnal dlya predprinimatelej*. 2012; № 7 (61).
25. *`Ekskursii po Irkutsku i Bajkalu 2022*. Available at: http://baikalarea.ru/irkutsk/history/triumf.htm

26. *Mihail Sigal: «Stroitel'stvo – moya sud'ba»*. Available at: https://www.irk.ru/news/articles/20160510/construction/
27. *V Irkutske postroili bashnyu «Nebo»*. Available at: http://www.irk.ru/news/articles/20200131/sky/
28. *O «Nebe»*. Available at: http://my-sky.house/about/
29. *Analiz sajta my-fly.house*. Available at: https://my-fly.house/?nomobile=1
30. *ZhK «Angarskie parusa» v Irkutske*. Available at: https://www.yuga-build.ru/irkutsk/oktyabrskiy/zhk-angarskie-parusa
31. *Dom – `eto sud'ba: zhit' v «Deputate» ili «Treh porosyatah»*? Available at: https://properm.ru/realty/news/49664/

Статья поступила в редакцию 27.04.22

УДК 811.512.157 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-260-263

Bozhedonova A.E., *researcher, Institute of Olonkho North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: bozhedonova2015@mail.ru*
Luginova O.A., *researcher, Institute of Olonkho North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: oxsanaa@list.ru*
Chirikova N.K., *Doctor of Sciences (Pharmacy), Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: hofnung@mail.ru*

ETHNOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE NAMES OF MEDICINAL AND FOOD PLANTS GROWING IN SOUTHERN YAKUTIA. The article discusses principles of nomination of medicinal plants growing in southern Yakutia. The population of the districts still uses unique recipes and original methods of folk healers, herbalists, shamans, including centuries-old experience of treatment with local plants. The total number of analyzed units is 20 items. According to the principle of nomination of the names of medicinal plants of the specified vocabulary, the researchers have differentiated them into the following groups: 1) names, which include the place of growth of plants; 2) names, which reflect the organoleptic features of plants; 3) names, which include the form of plants; 4) units, which include the names for the living world. The purpose of the article is to conduct an ethnolinguistic analysis of the names of medicinal and food plants growing in southern Yakutia. The information for the analysis was the phytonyms presented in the dictionaries of the Yakut language by E.K. Pekarsky and the multi-volume academic Big Explanatory Dictionary of the Yakut language under the general editorship of P.A. Sleptsov, which most fully covers the vocabulary of the Yakut language, expeditionary materials of the authors. According to the structural diversity, one-component, two-component and multicomponent lexical units are defined and described. Multicomponent nominations include two nominations consisting of three words.

Key words: **Yakut language, phytonymy, nominations, pharmacophytonyms, nomination principles.**

А.Е. Божедонова, *науч. сотр. сектора лингвофольклористики Научно-исследовательского института Олонхо, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: bozhedonova2015@mail.ru*
О.А. Лугинова*, науч. сотр. сектора лингвофольклористики Научно-исследовательского института Олонхо, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oxsanaa@list.ru*
Н.К. Чирикова, *д-р фармацевт. наук, проф., Институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: hofnung@mail.ru*

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИМЕНОВАНИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ И ПИЩЕВЫХ РАСТЕНИЙ, ПРОИЗРАСТАЮЩИХ В ЮЖНОЙ ЯКУТИИ

В статье рассматриваются принципы номинации названий лекарственных растений, произрастающих в южной Якутии. Население районов до сих пор применяет уникальные рецепты и самобытные методы народных лекарей, травников, шаманов, в том числе многовековой опыт лечения местными растениями. Общее количество анализируемых единиц составило 20 наименований. По принципу номинации названия лекарственных растений указанной лексики нами дифференцированы на следующие группы: 1) номинации, в составе которых отображено место произрастания растений; 2) номинации, в составе которых отображены органолептические особенности растений; 3) номинации, в составе которых отображена форма растений; 4) номинации, в составе которых отображены названия живого мира. Цель статьи – провести этнолингвистический анализ наименований лекарственных и пищевых растений, произрастающих в южной Якутии. Информацией для анализа послужили фитонимы, представленные в словарях якутского языка Э.К. Пекарского и многотомном академическом «Большом толковом словаре якутского языка» под общей редакцией П.А. Слепцова, который с наибольшей полнотой охватывает лексику якутского языка, экспедиционные материалы авторов. По структурному разнообразию определены и описаны однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные лексические единицы. К многокомпонентным относится две номинации, состоящие из трех слов.

Ключевые слова: **якутский язык, фитонимия, номинации, фармакофитонимы, принципы номинации.**

Растительный мир якутской земли, имея свою специфику, получил отображение в якутском языке, носители которого проживали на протяжении тысячелетий на этой территории. Названия растениям давались не только в результате их внешних особенностей, но и многовекового опыта использования в жизнедеятельности народа.

В последние годы актуальным представляется изучение регионального компонента лексики тематических групп, в частности фармакофитонимов, с точки зрения принципов и способов номинации, которые раскрывают закономерности формирования территориальных языковых единиц и их специфику. В якутском языке особое значение имеет изучение номинаций живого мира, так как данный лексический пласт комплексно не был исследован. Также, изучая принципы номинаций лекарственных растений, можно выявить отражение познания и фрагменты языковой картины мира якутского народа.

Цель статьи – провести этнолингвистический анализ наименований лекарственных и пищевых растений, произрастающих в южной Якутии. Информацией для анализа послужили фитонимы, представленные в словарях якутского языка Э.К. Пекарского и многотомном академическом «Большом толковом словаре якутского языка» под общей редакцией П.А. Слепцова, который с наибольшей полнотой охватывает лексику якутского языка, экспедиционные материалы авторов.

При проведении исследования использованы следующие научные методы: метод опроса для подтверждения использования лекарственных растений местным населением; описательный метод; количественно-статистический метод; метод сплошной выборки, с помощью которого осуществляется подбор примеров для анализа.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предпринимается попытка определить структурную разнообразность и описать компонентный состав фармакофитонимов. Кроме того, исследование фармакофитонимов позволяет воссоздать содержательную картину мира народа, изобилие жизненно важных растений, а также трансформацию использования растительного сырья населением южной Якутии.

По структурному разнообразию определены и описаны однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные лексические единицы. К многокомпонентным относится две номинации, состоящие из трех слов.

Рассмотрим фармакофитонимы в контексте принципов номинации.

Номинации, в составе которых отображено место произрастания растений

Однокомпонентное: номинация як. *чэмпэрээк* "рододендрон" – *Rhododendron* – от слова *чэмпэр* 'быть тронутым заморозками, порчей (о растениях)' [1]. В словаре якутского языка Э.К. Пекарского слово *чэмпэрээк* описывается как название озера в Вилюйском округе [2]. Данный вид растения широко распространен в Вилюйской группе районов Якутии. Принципом мотивации выступило место произрастания. Также встречается як. название *хаскара,* которое произошло от чувашкого слова *кашкар* – волк. Эвенкийское наименование *Нёр* – «рододендрон» (горное растение) [3]. Название реки Нерча в Читинской области также произошло от эвенк. *нер* – багульник (рододендрон) или «ведущий, указывающий

путь». Номинация эвенк. *ногинкакта, оганкакта, нор* – высокогорный рододендрон [4]. Принципом номинации является место произрастания. Скорее всего, эвены причисляли рододендрон к багульнику из-за похожего внешнего вида. Слово *хэцкэс* – «багульник», букв.: «отпугивающее злых духов»: чтобы спастись от нечистой силы, использовали и подкуривали багульник. В прошлом багульник, по всей видимости, считался универсальным оберегом от резкого одурманивающего запаха [5].

Номинация як. *болбукта* ‘кедровый стланик’ – *Pinus pumila* (Pall.) Regel [6], произошедшее от эвенк. *болгикта* [3], которое, в свою очередь, образовалось от эвен. *болгит* – букв.: сохраняющее свое положение до осени. Образовано от усеченного корня бол- присоединением суффикса -гит, образующего существительные со значением ограниченности во времени [7]. Все три номинации имеют одинаковое происхождение от прототюркского – **böl´*. Для **böl´* следует восстанавливать значение ‘сосна кедровая сибирская’. Это значение сохранилось у большинства рефлексов в алтайском, тувинском и тофаларском языках. Переход значения кедр > сосна в якутском языке можно объяснить тем, что на территории Якутии кедр не растет, а встречается лишь кедровый стланик и сосны [8; 9].

Номинация як. *ньургуһун* ‘прострел’ – *Pulsatilla* Mill., произошедшее от слова як. *ньургун* – отважный, смелый, храбрый, с пробивным характером [10]. Принцип номинации в якутском языке основывается на том, что прострел является первым весенним цветком. Номинация эвенк. *кукты авунин* составлена из двух компонентов, первый компонент эвен. *кукты* – кукушка, второй компонент эвен. *авунин* – шапка. В дословном переводе номинация обозначает кукушкину шапку. Такое название связано с тем, что прострел начинает цвести тогда, когда на север прилетают кукушки – конец мая. У эвенков цветы, птицы, животные и все времена года и месяцы связаны между собой, поэтому названия чаще такие. Эвенский – *гэкэктэ* [5].

Далее рассмотрим номинацию як. *лабыкта* ‘ягель’, которая в основном состоит из двух родов: кладония и цетрария – *Cladonia* Hill ex P. Browne и *Cetraria* Ach. В. Л. Серошевский в своей книге «Якуты» писал, что «ягель лабыкта, с которыми якуты, по-видимому, стали чаще встречаться на теперешней своей родине, они называют по-тунгусски». Номинация эвенк. *лавикта* (=лабикта, лавукта, ловукта, лэвиктэ) ‘ягель’ означает мох, которым питаются олени [11]. Основным кормом оленя ягель бывает только в снежные сезоны года, когда содержание его в рационе оленя может доходить до 70-80%. Номинация эвен. *навта* ‘ягель’.

Двухкомпонентные: як. *курун, ото (=кучу)* – кипрей. Листья и цветы употребляются вместо чая, едят также с таром (як. *тар* – прокисшим за лето молоком) [12]. Производные названия иван-чая в якутском языке имеют различные вариации в зависимости от ареала его распространения: *курун от*, *курун ото*, *кучу*. В «Большом толковом словаре якутского языка» П.А. Слепцова мы находим такое обозначение, как «кучу – курунҥа үүнэр элбэх сыллаах от үүнээйи». Слово «*курук*», «*күрүк*» является общетюркской основой и имеет рефлексы в других современных тюркских языках (*курук, куруг, курун*). Значение основы «*курук*» в словаре Э.К. Пекарского определяется как «1) сухой, засохший, высохший, высушенный; 2) сухой, сушняк; 3) лесное пожарище, место с выжженным лесом, выгорелое место» [12]. То есть буквальное значение – растение, произрастающее на пожарище. На эвенском «иван-чай» – *аникта,* или *ивличан,* букв.: гарь-цветок, растет на гарях и пожарищах [5]. Таким образом, принципом наименования так же, как и на якутском языке, является место произрастания.

Номинация як. *хонуу боруута* ‘хвощ полевой’, споровое многолетнее травянистое растение с большими листьями, хвощ полевой’ – *Equisetum arvense* L. [13]. В словаре Э.К. Пекарского словосочетание *боруу от* толкуется как гусятник (трава из вида хвощей) =хаас аһылыга / гусиная трава – особый род нежного хвоща, составляющий любимую пищу гусей, также лошадей и коров [2]; як. *боруу* – травянистое растение, произрастающее в водоемах (болоте, топи), лесах и т. п. [14]. Второе слово *хонуу* – поле, поляна, чистое место, окруженное лесом [2]. Таким образом, хвощ, который растет в поле, обозначается номинацией *хонуу боруута*. В зависимости от биоценоза видовое наименование хвощей в якутском языке различается, например, *ойуур боруута* – ‘хвощ лесной’, *арбаанай боруу* – ‘хвощ топяной’ и *хаас боруута* – ‘хвощ полевой’.

В эвенском языке хвощ – *коңңа* от слова эвен. *коңик* – обозначает 1) полый предмет; 2) трубу, трубку [15]. Строение стебля хвоща, состоящее из узлов и полых внутри междоузлий, послужило мотивом образования номинации *коңңа*.

Эвены называют хвощ *сивэктэ*, что еще может означать: 1) молодую травку на заболоченных лужайках; 2) траву «гусятник»; 3) Сивэктэ – название реки [11]. Данное растение особенно распространено на окраинах болот, по берегам рек и ручьев. В данном случае принципом мотивации послужило место произрастания.

Рассмотрим номинацию як. *үрүйэ ото* ‘василистник вонючий’ – *Thalictrum foetidum* L., являющуюся двухкомпонентной, первый компонент як. *үрүйэ* – ручей, ручеек, речка, летом местами пересыхающая, второй компонент як. *от* – трава, сено. Мотивом образования номинации выступает обозначение места произрастания данного растения.

Номинации, в составе которых отображена форма растений

Двухкомпонентные: шиповник в якутском языке – *дөлүһүөн*. Собственно лексическими диалектизмами являются двухкомпонентные единицы, характерные для языка хангаласских и саккырырских (эвено-бытантайских) якутов: *хатыы отоно* и *хатыы аһа*, соответственно, в которых присутствует слово *хатыы* «шипы», указывающее на колючесть шиповника. Удский диалектизм *уопикта* заимствован из эвенкийского языка, в котором шиповник называется *коопакта*. Основа *дөлүсүөн*, зафиксированная А.Е. Кулаковским, является лексико-фонетическим диалектизмом, восходящим к литературному эквиваленту *дөлүһүөн*. Колымский диалектизм *оҕус таһаҕа* имеет литературный омоним со значением ‘жимолость’. Фонетические вариации *долоҕоно*, *дөлүкүнэ*, *дөлөкү* созвучны с литературным омонимом *долохоно* ‘боярышник’ [16].

На эвенском шиповник или местность, изобилующая шиповником, называется *ичик* – букв.: «кусачий», что указывает на колючесть шиповника. *Ичик нө чэн* означает «цветы шиповника» [5].

На эвенкийском «шиповник» – *суптымкурэ, суптылэ* или *супирэ* – все номинации имеют значение «шип», «заноза». Глагол *супты-ми* имеет много вариаций значения, но одниой из них является «уколоть» [17].

Таким образом, в большинстве языков при номинации растения делался акцент на наличие шипов, что причисляет в категорию с принципом наименования, исходя от формы растения.

Далее рассмотрим принцип номинации як. *хатыҥ чээрэтэ* – ‘березовая чага’. Первый компонент номинации *хатыҥ* – ‘береза’. Второй компонент – *чээрэ*. В «Большом толковом словаре якутского языка; П.А. Слепцова имеется определение «чёрный гриб в виде нароста на стволе берёзы, чага», а также второе значение слова *чээрэ* – «остаток от чего-л. (напр., объедки, огарок)». Однако имеется диалектическое выражение *Чээрэ кuhu – олох ыарахаттарынан хатарҕаабыт, саастаах көлүөнэ kuhuтэ* – ‘Бывалый, из старого, закалённого поколения человек’. Скорее всего, слово *чээрэ* использовали по той причине, что, по мнению якутов, гриб вырастает на старой березе.

На эвенском «березовая чага»; «нарост»; «древесный гриб» – *Чалбан хэҥтын*, *Чалбан өкэнни. Астакаг хэҥтын* – «нарост на ели», «древесный гриб на ели» [5]. Первый компонент – *чалбан* означает «береза». Происхождение второго компонента, вероятно, *өкэн* – 1) грудь женская; 2) вымя [18] или *хэнтэ* – ‘бородавка’, что довольно сильно подходит по смыслу. Стерильная форма гриба действительно представляет собой некий нарост или «бородавку» на дереве.

На эвенкийском чага – *чаги* [3]. Изначально слово *чаҕа* произошло от тюркского в значении «дитя, ребенок». Однако после этого древние русские заимствовали это слово в значении «пленница, дитя женского пола». Конкретнее в значении «гриб» слово чага произошло из языка коми – *тшак* (ts``ak).

Далее разберем номинацию родиолы розовой. Неизвестно, по какой причине, но народное название на якутском языке не сохранилось до наших дней. Хотя во многих родственных тюркских языках имеются свои номинации. Например, в казахском языке – *семізот,* что по значению и звучанию могло бы подходить номинаци на якутском – *эмис от.* Дословный перевод – «толстая трава». Ведь действительно, родиола розовая относится к семейству толстянковых. Также имеется второй вариант номинации на казахском – *алтын тамыр* и на монгольском *алтан үндэһэн* [19] (букв.: «золотой корень»). На якутском это звучало бы как *алтан силис*.

В эвенском языке также не имеется точного видового названия родиолы розовой. Скорее всего, номинация проходила по принципу обобщения. Все съедобные корни называли *хинтэ* [5].

Номинации, в составе которых отображены органолептические особенности растений

Однокомпонентные: якутское название сосны – *бэс*. Обращаясь к «Большому толковому словарю якутского языка» П.А. Слепцова, мы видим такое обозначение, как «*бэс – уһун мутукчалаах төгүрүктүҥү туораахтаах хагдарыйбат мас*» (сосна – вечнозеленое дерево с длинными иголками и круглыми шишками). Якутское *бэс* сопоставимо с тувинским *пөш*; шорским *пэс*; алтайским *мӧш*; тофским *бөш* «кедр» и имеет тюркскую этимологию. Вероятнее всего, название произошло от пратюркского слова **böl´*, которое означало «сосна кедровая сибирская». Это значение сохранилось у большинства рефлексов в алтайском, тувинском и тофаларском языках. Переход значения кедр > сосна в якутском языке можно объяснить тем, что на территории Якутии кедр не растет, а встречается лишь кедровый стланик и сосна [9]. В якутском языке существует множество синонимических словосочетаний со словом *бэс* (сосна) и различных обозначений видов сосны: *бэс ойуур* – сосновый лес, *бэс чагда* – сосновый бор на возвышенности, *бэс ой* – сосновый лесок, *бэс тыа* – сосновый бор, *бэрдьигэс* – молодая сосна, *бэс эргэр* – сосновая заболонь (слой древесины, находящийся непосредственно за корой). Почки сосны называют «свечками», то есть *чумэчи*, по причине визуального сходства с восковыми свечами, которые применяют в быту. Название месяца июня в якутском языке – *бэс ыйа* – переводится как «месяц сосны». В это время запасы пищи у якутов заканчивались, и бедные слои населения заготавливали впрок сосновую заболонь из-под коры сосны. Заболонь смешивали с молоком и хранили в подвале [20].

Названия деревьев, произрастающих в обширных местах исторических кочевий эвенков, представлены общетунгусскими эквивалентами: *ирэктэ* «лиственница», *асикта* «ель», *дягда* «сосна», *болгикта* «кедровый стланик», чалбан «береза» [3].

Эвенкское *дягда* и эвенкийское *дьавдьа* созвучно с якутским *чагда*. Обращаясь к «Большому толковому словарю якутского языка» П.А. Слепцова, *чагда* определяется как «сосняк, растущий на сухом возвышенном месте; сосновый бор». Скорее всего, они все образованы от маньчжурского *чжакдан* в значении «хвойное дерево».

На эвенском *дьа-вдъ* (*~дьа-вда*) – «сосна». Образовано от корня *дьав-* присоединением суффикса *-да*, образующего существительные со значением обобщения склонности [7]. Указывается, что дословное значение – «схватывающее, липкое». Наиболее вероятно, что такая номинация произошла от способности хвойных деревьев выделять смолу.

Номинация як. *кытыан* (*=кытыан мас, кытыан от, кытыан уга*) 'можжевельник обыкновенный' – *Juniperus communis* L. от слова як. *кытыан* – многочисленный, обильный, множественный [21]. Якутское название данного вида является примером номинативного принципа наименования растений на основании количества листьев, на побегах они расположены кольцеобразно, по три в каждом кольце. Возможно, на название также повлияло то, что обычно можжевельник образует обильные заросли, чистые можжевеловые сообщества.

На эвенкийском языке 'можжевельник обыкновенный' – *сэӈкирэ* от слова эвенк. *сэн* – 'игольное ушко' [11]. Образование эвенкийского названия *Juniperus communis* L. также обусловлено строением листьев – они жесткие, линейно-шиловидные, с неглубоким желобком.

У эвенов 'можжевельник обыкновенный' – *кэкучэн тэвтэӈэн*. Первый компонент эвен. *кэкучэн* – кукушка от слова *кэ-ку*, которое подражает крику кукушки. Второй компонент эвен. *тэвтэӈэн* – ягода [15]. Растение получило свое наименование вследствии питания птенцов кукушки его ягодами.

Двухкомпонентные: номинация як. *лоһуор от* 'вероника седая' – *Veronica incana* L. состоит из двух компонентов, первый компонент як. *лоһуор* – хорошо созревший, ядреный, налитой (о плодах, зерне, хвое), вторым компонентом выступает як. *от* – трава, сено. В дословном переводе это 'хорошо созревшая трава'. Следующая номинация эвен. *агдыри нөчэн* также состоит из двух компонентов, первый компонент эвен. *агдыри,* обозначающий гром, грозу [18], второй компонент *нөчэн* – 1) растение; 2) зелень; 3) молодая трава. Эвен. *агдыри нөчэн* дословно означает 'цветок молнии' [5]. Таким образом, для обеих номинаций принципом послужила морфологическая особенность растения.

Далее рассмотрим номинацию як. *сулус от* 'звездчатка средняя' – *Stellaria media* (L.) Vill. Она состоит из двух компонентов: як. *сулус* – геометрическая фигура, предмет, звезда и як. *от* – трава, сено. Данная номинация як. *сулус от* значит 'трава в виде звезды'. Номинация эвен. *небати нөчэ* состоит из двух компонентов, первый компонент эвен. *небати* – белый цвет, второй компонент эвен. *нөчэ* – цветок. Номинация эвен. *небати нөчэ* в буквальном смысле обозначает 'белые цветы' [5].

Номинации, в составе которых отображены названия живого мира

Многокомпонентные: номинацию як. *бөрө сиир от*о используют при описании нескольких видов растений, в частности вздутоплодника сибирского. Буквальное значение номинации – «трава, которую ест волк», или «волчья трава». Вздутоплодник – одно из тех растений, сбор которого раньше сопровождался у якутов особым ритуалом: прежде чем выкопать, на рассвете его обходили 3 раза в направлении, противоположном ходу солнца, приговаривая слова заклинания [22]. Предполагаем, что данное растение получило свое наименование на основании наблюдения якутов за поведением больных или раненых волков. Вполне вероятно, что именно по этой причине якуты стали применять данный вид для лечения самых различных заболеваний.

Номинация эвен. *ненчак тэвтэӈэн* при дословном переводе означает «волчья ягода», однако эвены подобным образом называли можжевельник сибирский [5]. Первый компонент *тэвтэ* – ягода, второй компонент *ненчак* – волк.

Далее рассмотрим номинацию *бэдэр түүтэ от* – тимьян [14]. Первый компонент як. *Бэдэр түүтэ* переводится как «мех рыси», «шкура рыси», второй компонент як. *от* – трава, сено. Тимьян якуты использовали для окуривания помещений. Возможно, что так номинировали траву из-за густого и мягкого покрова, который образует тимьян. Предполагаем, что такой вид покрова сравнили с шерстью рыси. Второй вариант номинации связан с особым погребальным ритуалом, который существовал у якутов в отношении захоронения богатого или уважаемого лица. Умершему надевали шапку и доху (пальто) из шкуры рыси, тем самым подчеркивая значимость покойного [23]. Возможно, что при этом ритуале проводилось окуривание тимьяном. У северных народов отсутствуют какие-либо упоминания подобного растения. Может быть потому, что перевод у эвенов и эвенков просто затерялся со временем.

Проанализированный нами материал свидетельствует о богатстве и обширности якутской флористической лексики. В наименованиях растений закреплены мифологические, сакральные мотивы, связанные с освоением окружающей среды. Таким образом, результаты исследования доказывают, что в происхождении названий лекарственных и пищевых растений, произрастающих в южной Якутии, наиболее продуктивным принципом является место произрастания. Малопродуктивны принципы, мотивированные внешним видом и особенностью морфологии растения. Якутские фитонимы подтверждают содержательную картину мира народа, изобилие жизненно важных растений, а также трансформацию использования растительного сырья населением южной Якутии в ходе исторического развития.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь якутского языка=Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта:* в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2017; Т. XIV.
2. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка:* Москва: Академия наук СССР, 1959; Т. II.
3. Болдырев Б.В. *Эвенкийско-русский словарь*. Новосибирск: СО РАН, филиал «Гео», 2000.
4. Мыреева А.Н. *Эвенкийско-русский словарь* = Эвэды-лучады турэрук. – Новосибирск: Наука, 2004.
5. Садовникова И.И. *Лексика растительного мира в эвенском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук, 2010.
6. *Большой толковый словарь якутского языка* = Саха тылын быһаарыылаах Улахан тылдьыта: в 13 т. Новосибирск: Наука, 2006; Т. III.
7. Кейметинов В.А. *Эвенско-русский словарь. Толкование и этимология* = Эвэди-ньучиди терэрук. Терэн йук дьугулин укчэнуттин ньан онут идук һиедэнгэн. Якутск: Офсет, 2005; Ч. 1.
8. Дыбо А.В. Монгольские названия деревьев в алтайском словаре. *Трофим Алексеевич Бертагаев: к 100-летию со дня рождения.* 2005: 42 – 64.
9. Норманская Ю.В. Растительный мир. Деревья и кустарники. Географическая локализация прародины тюрок по данным флористической лексики. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка*. Москва, 2006: 387 – 436.
10. *Большой толковый словарь якутского языка* = Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта: в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2010; Т. VII
11. Василевич Г.М. *Эвенкийско-русский словарь*: словарь содержит около 25 000 слов: с приложениями и грамматическим очерком эвенкийского языка. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
12. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Москва: Академия наук СССР, 1959; Т. III.
13. *Большой толковый словарь якутского языка* = Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта: в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2016; Т. XIII.
14. *Толковый словарь якутского языка* = Саха тылын быһаарыылаах Улахан тылдьыта: в 13 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2005; Т. II.
15. Роббек В.А, Роббек М.Е. *Эвенско-русский словарь*: свыше 14 000 слов. Новосибирск: Наука, 2005; Т. 6.
16. Данилов И.А., Осорова М.А., Малышева Н.В. Якутские ягодные фитонимы и их диалектные синонимы: лексико-семантический и ареальный аспекты. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. МК Аммосова*. 2020; № 6 (80).
17. Мыреева А.Н. *Лексика эвенкийского языка: Растительный и животный мир*. Новосибирск, 2001.
18. Роббек В.А. *Эвенско-русский словарь*. Новосибирск, 2003.
19. Рупышева Л.Э. *Флоронимическая лексика бурятского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2014.
20. Нестерович А.С., Егорова К.Г. Семантическая характеристика фитонимов (на примере якутских и корейских лекарственных растений). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11-3 (77).
21. *Большой толковый словарь якутского языка* = Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта: в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2008; Т. V.
22. Иванов Б.И. *Использование лекарственных растений Якутии*. Новосибирск: Наука, 2009.
23. Слепцов Ю.М., Попов В.В. *Рысь в поверьях и обрядах якутов*. *Культура и цивилизация*. 2021; Т. 11, № 1А: 12 – 16.
24. Божедонова А.Е., Лугинова О.А., Чирикова Н.К Фармакофитонимы Якутии: принципы номинации и компонентный состав. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14. Выпуск 7: 2101 – 2107.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka=Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta:* v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2017; T. HIV.
2. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka:* Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1959; T. II.
3. Boldyrev B.V. *`Evenkijsko-russkij slovar'.* Novosibirsk: SO RAN, filial «Geo», 2000.
4. Myreeva A.N. *`Evenkijsko-russkij slovar'* = `Ev`edy-luchady tur`eruk. – Novosibirsk: Nauka, 2004.
5. Sadovnikova I.I. *Leksika rastitel'nogo mira v `evenskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, 2010.
6. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka* = Saha tylyn byhaaryylaah Ulahan tyld'yta: v 13 t. Novosibirsk: Nauka, 2006; T. III.
7. Kejmetinov V.A. *`Evensko-russkij slovar'. Tolkovanie i `etimologiya* = `Ev`edi-n'uchidi ter`eruk. Ter`en juk d'ugulin ukch`enuttin n'an onut iduk hied`eng`en. Yakutsk: Ofset, 2005; Ch. 1.
8. Dybo A.V. Mongol'skie nazvaniya derev'ev v altajskom slovare. *Trofim Alekseevich Bertagaev: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya.* 2005: 42 – 64.
9. Normanskaya Yu.V. Rastitel'nyj mir. Derev'ya i kustarniki. Geograficheskaya lokalizaciya prarodiny tyurok po dannym floristicheskoj leksiki. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Pratyurkskij yazyk-osnova. Kartina mira pratyurkskogo `etnosa po dannym yazyka*. Moskva, 2006: 387 – 436.

10. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka* = Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta: v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2010; T. VII
11. Vasilevich G.M. *`Evenkijsko-russkij slovar'*: slovar' soderzhit okolo 25 000 slov: s prilozheniyami i grammaticheskim ocherkom `evenkijskogo yazyka. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1958.
12. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1959; T. III.
13. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka* = Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta: v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2016; T. XIII.
14. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka* = Saha tylyn byhaaryylaah Ulahan tyld'yta: v 13 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2005; T. II.
15. Robbek V.A, Robbek M.E. *`Evensko-russkij slovar'*: svyshe 14 000 slov. Novosibirsk: Nauka, 2005; T. 6.
16. Danilov I.A., Osorova M.A., Malysheva N.V. Yakutskie yagodnye fitonimy i ih dialektnye sinonimy: leksiko-semanticheskij i areal'nyj aspekty. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. MK Ammosova.* 2020; № 6 (80).
17. Myreeva A.N. *Leksika `evenkijskogo yazyka: Rastitel'nyj i zhivotnyj mir.* Novosibirsk, 2001.
18. Robbek V.A. *`Evensko-russkij slovar'*. Novosibirsk, 2003.
19. Rupysheva L.`E. *Floronimicheskaya leksika buryatskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2014.
20. Nesterovich A.S., Egorova K.G. Semanticheskaya harakteristika fitonimov (na primere yakutskih i korejskih lekarstvennyh rastenij). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 11-3 (77).
21. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka* = Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta: v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2008; T. V.
22. Ivanov B.I. *Ispol'zovanie lekarstvennyh rastenij Yakutii*. Novosibirsk: Nauka, 2009.
23. Slepcov Yu.M., Popov V.V. *Rys' v pover'yah i obryadah yakutov*. *Kul'tura i civilizaciya*. 2021; T. 11, № 1A: 12 – 16.
24. Bozhedonova A.E., Luginova O.A., Chirikova N.K Farmakofitonimy Yakutii: principy nominacii i komponentnyj sostav. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14. Vypusk 7: 2101 – 2107.

Статья поступила в редакцию 28.04.22

УДК 81'367.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-263-266

***Burdaeva T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Samara State Transport University (Samara, Russia), E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

THE OBJECT CLAUSE AS A REPRESENTATIVE OF THE SYNTACTICAL CONCEPT OF OBJECTIVITY. The paper is dedicated to the study of a complex sentence with an object clause, which acts as a sign of the syntactic concept of objectivity. The study is based on the theory of syntactic concepts produced to describe a simple Russian sentence. The paper shows a possibility of applying this theory to the analyses of complex syntactic units in the modern German language too. A new approach to the study of the sentence within the framework of cognitive linguistics allows revealing the connection between a speaker's conceptual worldview and a lexical content integrated into the structure of the sentence. Methods of the conceptual analysis and cognitive modeling applied in this research make it possible to analyze the syntactic concept of objectivity based on analyzing the means of its representation. As a result, the models of the complex sentence with objective clauses and their variants representing the concept of objectivity are identified and prototypical propositions and cognitive-pragmatic situations are distinguished. The study of the syntactic units based on the theory of syntactic concepts is of special interest because through the understanding of syntactically representative concepts objectified by certain sentence models and expressing certain situationally conditioned relationships, the linguostylistic and extralinguistic textual characteristics can be revealed.

Key words: **complex sentence, objective clause, syntactic concept, objectivity, conceptual analyses, cognitive-pragmatic situation, model of sentence.**

***Т.В. Бурдаева**, канд. филол. наук, доц., Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРИДАТОЧНЫМ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА ОБЪЕКТНОСТИ

В статье сложноподчиненное предложение с дополнительными придаточными, функционирующими в немецких научных текстах, рассматривается как знак синтаксического концепта объектности. В основу положена теория синтаксических концептов, разработанная для описания простого предложения в русском языке. Новый подход к исследованию предложения в рамках когнитивной лингвистики позволяет проследить связь между концептуальной картиной мира говорящего и лексическим наполнением, интегрированным в структуру предложения. Применяемые в работе методы концептуального анализа и когнитивного моделирования способствуют проведению анализа синтаксического концепта объектности на основе анализа средств его репрезентации. В результате выявляются модели сложноподчиненного предложения с дополнительным придаточным и их варианты, которые репрезентируют концепт объектности, выделяются типовые пропозиции и когнитивно-прагматические ситуации. Через понимание синтаксически репрезентируемых концептов, объективируемых определенными моделями предложения и выражающих определенные ситуативно обусловленные отношения, могут быть раскрыты лингвостилистические и экстралингвистические особенности текста.

Ключевые слова: **сложноподчиненное предложение, дополнительное придаточное, синтаксический концепт, объектность, концептуальный анализ, когнитивно-прагматическая ситуация, модель предложения.**

В последние десятилетия идеи и положения, разработанные когнитивной лингвистикой, применяются для исследования единиц разных уровней языка, а также различных языковых категорий и явлений. Все большее распространение получает термин «концепт», понимаемый в широком смысле этого слова как особенность сознания человека, универсальная единица интеллектуальной деятельности. Язык выступает «средством доступа к сознанию человека, его концептосфере, содержанию и структуре концептов как единиц мышления» [1, с. 14]. Благодаря способности концепта быть репрезентированным в языке как лексемами и фразеологическими сочетаниями, так и структурными схемами предложений, включающими в себя типовые пропозиции, а также целыми текстами [2, с. 38], различают лексические, фразеологические и синтаксические концепты [2; 3; 4]. Синтаксические концепты определяются как типовые пропозиции, репрезентированные синтаксической моделью. Модель простого предложения – это знак отдельного синтаксического концепта, представляющего собой типовое отношение, установленное между компонентами пропозиции, избранными на роль субъекта и предиката суждения. Под типовыми пропозициями имеются в виду обобщенные смыслы, зафиксированные конкретными словоформами [4, с. 7–8].

Теория синтаксических концептов была разработана представителями Воронежской лингвистической школы [2; 4] и применялась для описания синтаксических концептов простого предложения в русском языке. Затем эта теория стала использоваться и для исследования синтаксических структур в других языках. Например, исследуются синтаксически репрезентируемые концепты в сравнении русского и английского языков [5], синтаксические концепты «состояния природы» [6], синтаксический концепт на материале осложненного предложения [7], глагольная каузация динамики синтаксического концепта на материале русской и английской лексико-семантических групп глаголов перемещения объекта [8; 9], простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта [10; 11], на материале немецкого языка анализируются синтаксические концепты кондициональности и каузальности [12; 13].

Как следует из перечисленных работ, большинство исследований посвящено простому предложению. Единственным комплексным трудом, посвященным вопросам изучения сложных предложений с позиции синтаксических концептов в русском языке, является монография Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой [14]. Исследование синтаксических структур на основе концептуального анализа в конкретных языках и разработка соответствующих методов и приемов находятся на стадии развития. С одной стороны, возрастающий интерес исследователей к теории синтаксических концептов, с другой стороны, немногочисленность работ, посвященных данной проблеме, свидетельствует об актуальности темы исследования и о широких возможностях научных изысканий в этом направлении, особенно в области сложного предложения.

В настоящей работе сложноподчиненное предложение с дополнительным придаточным (далее СПП$_{доп}$) выступает репрезентантом синтаксического концепта объектности. Под объектностью понимается способность субъекта (предмета) обозначать действия, поступки, направленные на другой предмет (объект) или состояния, протяженные во времени свойства, проявляющиеся по отношению к нему [15, с. 63]. Исследование СПП$_{доп}$ в свете когнитивной теории, а именно –

концептуального анализа и когнитивного моделирования позволяет рассматривать СПП как модель, содержащую одну или две (и более) типовые пропозиции и представляющую собой знак синтаксического концепта объектности, то есть такое типовое отношение, которое возникает между предметами отражаемой действительности и обозначается как компонент ситуации. Вышесказанное обусловливает цель исследования и постановку следующих задач: выполнить анализ $СПП_{доп}$ с позиции теории синтаксических концептов, учитывая все основные аспекты предложения как знака: структурный, семантический, прагматический и когнитивный, и представить типологию $СПП_{доп}$ в зависимости от выражаемых ими ситуаций.

В структурном аспекте изучается отношение синтаксической формы предложения к его грамматической модели. Семантический аспект исследует пропозициональные формы предложения. Прагматический аспект сосредоточен на иллокутивном предназначении предложения. Сюда входит модель в сочетании со своим смыслом [16, с. 39]. Когнитивный аспект связан с ментальными репрезентациями, с интерпретацией высказывания. Попытка изучить функционирование $СПП_{доп}$ в немецком языке как знака синтаксического концепта объектности в совокупности названных четырех аспектов определяет научную новизну исследования. Теоретическая значимость заключается в выявлении специфики синтаксического концепта объектности, вербализованного моделью $СПП_{доп,}$ и возможности дальнейшего развития и применения теории концептуального анализа в синтаксисе сложного предложения, в частности при изучении других типов сложноподчиненного предложения как в немецком, так и других языках. Результаты исследования могут найти свое применение в преподавании таких дисциплин, как теоретическая грамматика немецкого языка, когнитивная лингвистика, стилистика, а также при разработке рабочих программ, подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ обучающихся соответствующих специальностей.

Материал исследования представлен выборкой из научных статей немецких железнодорожных журналов за период с 2000 по 2017 гг. Всего было проанализировано 290 $СПП_{доп}$, отобранных методом сплошного обследования.

Исследуя синтаксические концепты, репрезентированные различными видами сложных предложений в русском языке, Г.А. Волохина и З.Д. Попова ограничиваются анализом элементарных сложных предложений, полагая, что «многокомпонентные предложения из реальных текстов типизации не подлежат» [14]. Согласно данной концепции все сложные предложения, в том числе и СПП, делятся на четыре типа, при этом $СПП_{доп}$ относятся к первому типу: *А думал, что Б; А тот, который Б*. Этот тип включает в себя СПП с присловными придаточными, которые с позиций теории синтаксических концептов несут один синтаксический концепт или одну ситуацию, заключенные в структурной схеме главной части. Придаточная часть лишь способствует вербализации этого концепта, детально описывая одну из позиций соответствующего высказывания. Проверим данную гипотезу на конкретных примерах.

В $СПП_{доп}$ сообщается о предмете высказывания или о субъекте. Придаточное предложение (далее ПП) выполняет функцию структурно-семантического распространения сказуемого главного предложения [17, с. 23–24]. Дополнительное придаточное предложение функционально приравнивается к объекту в винительном падеже (Akkusativergänzung) (1), к предложному объекту (Präpositionalergänzung) (2) и реже – к объекту в родительном падеже (Genitivergänzung) или дательном падеже (Dativergänzung) [18].

Среди моделей $СПП_{доп}$ базовой является модель S + P + A_{Sub} …, dass S + A_{Sub}/O_{Sub} + P… (80%) с союзом *dass*:

1) Die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erfahrungen zeigen, ***dass*** *kontinuierliche Informationen über den geotechnischen Zustand einer Strecke vor der Planung einer Umbaumaßnahme immer sinnvoll sind* (EI № 08, 2016, S. 38).

К разновидности данной модели относятся модели, в которых в главном предложении отмечаются корреляты *davon, dazu, daraus, darauf* и др., например:

2) Insbesondere ist darauf zu achten, ***dass*** *vor Baubeginn gemäß § 20 VV Bau die bautechnische Prüfung ergänzend zu der Zulassung projektbezogen durchgeführt werden muss* (EI № 03, 2015, S. 14);

3) Dies hat dazu beigetragen, ***dass*** *im Jahre 2015 über 90% der Fahrleistung durch LKW der umweltfreundlicheren Klassen 5-7 erfahren werden* (Internationales Verkehrswesen № 02, 2015, S. 19).

Приблизительно равное количество составляют реализованные в научно-технических текстах прототипичные модели $СПП_{доп}$, вводимые союзом *ob* (9,3%), и союзными словами на *w-* (10,7%): S + P + A_{Sub}…, ob S + A_{Sub}/O_{Sub} + P… и S + P + A_{Sub} …, w- S + A_{Sub}/O_{Sub} + P…, например:

4) Der Anwender entscheidet, ***ob*** *er den Generator zu Hilfe nimmt, feste Frequenzen oder die Frequenzsuche verwendet* (EI № 01, 2016, S. 45);

5) Die von der Fachstelle Arbeitsschutz der DB Netz AG regelmäßig aktualisierte Liste bahnzugelassener Fester Absperrungen zeigt auf, ***welche*** *Festen Absperrungen für den Einsatz im Weichen- und Kreuzungsbereich dank gesondert geprüfter und zertifizierter Befestigungen freigegeben sind* (EI № 10, 2016, S. 23).

Что касается $СПП_{доп}$, вводимых союзными словами на *w-*, то в них содержится дополнительный семантический компонент, например: союзное слово *wann* имеет темпоральное значение, *warum* – причинное значение, *wie* – значение образа действия и т. д., у придаточных предложений, вводимых союзами *dass* и *ob*, дополнительный семантический компонент отсутствует. Благодаря дополнительному семантическому компоненту в дополнительных придаточных предложениях заложен большой потенциал синкретичного варьирования [19]. Например, в (5) представлено дополнительное придаточное, вводимое союзным словом *welche*, которое несет в себе семантический признак атрибутивности. В следующем примере дополнительные придаточные, образующие цепочку однородных придаточных предложений, вводимых союзным словом *wie*, имеют семантический признак обстоятельства образа действия:

6) Diese „Nichtverfügbarkeitskosten" sind davon abhängig, ***wie*** *intensiv die Anlagen genutzt werden,* ***wie*** *sehr der Betrieb von Störungen beeinträchtigt wird und* ***wie*** *gut die Anlage unter gestörten Bedingungen funktioniert* (ETR № 11, 2010, S. 781).

В приведенных примерах придаточные предложения, выполняя единую синтаксическую функцию дополнения, выражают два и более значения, что свидетельствует о синкретичном характере $СПП_{доп}$, вводимых союзными словами, начинающимися на *w-*. Синкретизм обусловливается здесь, главным образом, собственно семантикой союзных слов.

Одним из отличительных свойств научного текста является информативность, которая проявляет себя, с одной стороны, в передаче в вербальной форме научных знаний через описание основных категорий, концептов или понятий этой науки и раскрытие существующих между ними различных типов связей и взаимоотношений. С другой стороны, научный текст должен убедить читателя в достоверности создаваемых или излагаемых автором научных знаний, в правильности научного взгляда автора на суть научных понятий и в истинности устанавливаемых между ними взаимоотношений и связей [20, с. 57]. Истинность высказывания обусловлена таким свойством, как утвердительность, являющимся признаком эпистемической модальности, входящей в сферу прагматики. Утвердительность выражается в соотнесенности сказуемого в индикативе с ситуацией реального мира [21, с. 46]. Утвердительные высказывания с эпистемической модальностью характеризуются наличием модальных пропозиций возможности, необходимости, долженствования [22, с. 70; 23, с. 25–26]. В $СПП_{доп}$ форма предиката является основным маркером критерия истинности сообщаемой информации.

$СПП_{доп}$ свойственна стандартизованность синтаксической структуры. В главном предложении часто встречаются глаголы интеллектуальной деятельности [24, с. 303], причем они подразделяются на две группы: 1) переходные глаголы, которые употребляются с существительными в винительном падеже (Akkusativ), и 2) непереходные глаголы, требующие специального управления. К первой группе относятся глаголы *zeigen, bewerten, prüfen, bedeuten, beachten, ergeben, annehmen, feststellen, sicherstellen, bestätigen, berücksichtigen, sagen* и другие. Ко второй группе относятся, например, глаголы *beitragen zu, führen zu, ausgehen von, achten auf, bestehen in*. Предложения, содержащие глаголы интеллектуальной деятельности, объединены своей смысловой установкой: пропозициональная функция предикативного ядра заключается в отражении ситуации интеллектуальной деятельности [25, с. 7]. Поскольку интеллектуальная деятельность говорящего/пишущего связана с его когнитивными способностями, ментальными репрезентациями, под влиянием которых осуществляется процесс коммуникации, ситуации, выражаемые определенной моделью предложения, обозначаются как когнитивно-прагматические [16].

По результатам настоящего исследования $СПП_{доп}$, функционирующие в научных текстах, выражают следующие когнитивно-прагматические ситуации:

А. Представление информации (*zeigen, aufzeigen*…), например, 1, 5, 7.

В (1) наблюдается ситуация, выражающая представление информации, описываемой в ПП; сказуемое в главном предложении стоит в форме презенса индикатива актива, в ПП составное именное сказуемое состоит из глагола-связки *sein* в форме презенса индикатива и имени прилагательного. В (5) выражена также ситуация представления информации, описываемой в ПП; сказуемое в главном предложении стоит в форме презенса индикатива актива, в ПП сказуемое выражено глаголом в форме презенса пассива состояния. Информация в обоих предложениях воспринимается как истинная. В (7) дается представление информации о необходимости совершения каких-либо действий, описываемых в ПП; в главном предложении сказуемое стоит в форме презенса индикатива актива, в первом ПП сказуемое выражено модальным глаголом *müssen* в форме презенса индикатива и инфинитивом пассива, во втором ПП сказуемое выражено также модальным глаголом *müssen* в форме презенса индикатива и инфинитивом основного глагола. Оба ПП являются однородными, они не образуют новых ситуаций, вербализуют лишь ситуацию главного предложения. Модальная пропозиция долженствования указывает на то, что действия необходимо только совершить, а значит, это высказывание передает информацию как истинную, так и ложную:

7) Das Beispiel zeigt, ***dass*** *nicht nur die Technik weiterentwickelt werden muss, sondern* ***dass*** *auch die Menschen den Umgang mit diesem neuen System erlernen müssen* (Internationales Verkehrswesen № 3, 2017, S. 58).

Б. О**ценка** (*bewerten, bedeuten*…):

В (8) представлена когнитивно-прагматическая ситуация выражения оценки возможности сравнения свойств; сказуемое в главном предложении стоит в форме презенса индикатива актива, в ПП сказуемое выражено модальным глаголом *können* в форме презенса индикатива и инфинитивом основного глагола, за счет чего создается модальная пропозиция возможности. Информация воспринимается как истинная:

8) Für das Beispiel des Weichenantriebs bedeutet dies unter anderem, ***dass*** *die Algorithmen verlässlich zwischen natürlichen Schwankungen der Stromumlaufdaten (…) und Anlagenfehlern (…) unterscheiden können* (EI № 3, 2015, S. 21).

В. Контроль (*prüfen, beachten, berücksichtigen, achten*), например, 2, 9.

В (2) представлена информация о необходимости совершения проверки при выполнении некоторых условий. Сказуемое в главном предложении выражено модальной конструкцией *sein + zu +* инфинитив, в ПП – модальным глаголом *müssen* в форме презенса индикатива и инфинитивом пассива, за счет чего создается двойная модальная пропозиция необходимости. События в данном СПП также не могут рассматриваться как истинные, поскольку действия в нем могут произойти в реальности, а могут и не состояться. В (9) содержится сообщение о проверке выполнения условий, описываемых в ПП; в силу того, что сказуемое в главном предложении выражено модальным глаголом *können* и инфинитивом, можно утверждать, что информация не может характеризоваться как истинная, поскольку речь идет только о возможности действия, в ПП сказуемое выражено глаголом в форме презенса пассива действия.

9) Man kann weiter prüfen, ***ob*** *bei Herabsetzung des Schallpegels* $L_{S,1m}$*, z.B. bei den WSG L1 und L2, die Bedingung SN ≥ 6 dB auch noch erfüllt wird* (EI № 9, 2009, S. 27).

Г. **Научное познание** (*ergeben, feststellen, sicherstellen, begründen, ausgehen, erkennen, beitragen, sagen, bestätigen, annehmen*), например, 3, 10, 11.

В примере (3) когнитивно-прагматическая ситуация выражается при описании исследованной провозной способности. Форма сказуемого в главном предложении в перфекте индикативе активе и в ПП в форме презенса пассива действия позволяет считать предложение истинным. В (10) речь идет о возможности понимания (признания) правильности исполнения действия; в главном предложении сказуемое выражено модальным глаголом *können* и инфинитивом основного глагола, посредством чего в предложении содержится модальная пропозиция возможности, в ПП составное именное сказуемое состоит из глагола-связки *sein* в форме презенса индикатива и имени прилагательного:

10) Auf dieser Basis können auch Bauvorlageberechtigte und Bauüberwacher Bahn übersichtlich erkennen, ***ob*** *die Ausführung grundsätzlich richtig ist* (EI № 04, 2016, S. 49).

В (11) происходит понимание причины действий, описываемых в ПП; и в главном и в ПП сказуемое выражено презенсом индикативом активом, утверждение истинно:

11) Knappe 60% begründen die Blockade freier Nebensitze damit, ***dass*** *sie ihr Gepäck gerne in Sichtweite haben* (ETR № 11, 2010, S. 777).

В приведенном СПП прослеживается дополнительная пропозиция каузальности, применяя правила трансформации, можно обратить его в СПП с ПП причины: → Knappe 60% *blockieren freie Nebensitze,* ***weil*** sie ihr Gepäck gerne in Sichtweite haben *wollen*. Здесь также проявляется синкретизм модели $СПП_{доп}$, который достигается за счет выражения одного значения (одной пропозиции) разными моделями.

Таким образом, концепт объектности, реализуемый через прототипичные варианты моделей $СПП_{доп}$, представляет собой единицу знания об объектных отношениях между предметами, выделяемых в действительности. Эти отношения выражаются в когнитивно-прагматических ситуациях, в основе определения которых лежат ситуации интеллектуальной деятельности, свойственные $СПП_{доп}$, функционирующим в научных текстах. Так, были выделены прототипичные когнитивно-прагматические ситуации представления информации, оценки, контроля и научного познания. Главное и придаточные предложения представляют собой единое целое, поэтому для $СПП_{доп}$ характерна только одна ситуация. Однако ее семантическая структура может быть полипропозитивной. По признаку истинности/ложности высказывания, маркированных формой сказуемого, в структуре ситуаций были выявлены дополнительные модальные пропозиции, возможности, необходимости, долженствования.

В исследовании сложных синтаксических единиц с точки зрения теории синтаксических концептов намечаются дальнейшие перспективы. Во-первых, возможно выявить когнитивные аспекты в использовании языковых единиц в разных типах текстов. Во-вторых, возможно установить корреляцию между концептуальной картиной мира, которой владеет человек, и лексическим наполнением, интегрированным в структуру предложения. В-третьих, через познание синтаксически репрезентируемых концептов, объективируемых определенными моделями предложения и выражающих определенные ситуативно обусловленные отношения, могут быть раскрыты лингвостилистические и экстралингвистические особенности текста.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: ИСТОКИ, 2007.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: ВГУ, 2003.
3. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: ВГУ, 1996.
4. Волохина Г.А., Попова З.Д. *Синтаксические концепты русского простого предложения*. Воронеж: ИСТОКИ, 2003: 7 – 8.
5. Фурс Л.А. *Синтаксически репрезентируемые концепты*. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004.
6. Селеменева О.А. Структурная схема «где есть какое состояние» как репрезентант синтаксического концепта «состояние природы». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2010; № 1, Ч. 2: 194 – 198.
7. Тарасенко Е.В. Синтаксический концепт в аспекте осложненного предложения. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. Майкоп: Издательство АГУ, 2012: 168 – 173.
8. Булынина М.М. *Глагольная каузация динамики синтаксического концепта (на материале русской и английской лексико-семантических групп глаголов перемещения объекта)*. Воронеж: ВГУ, 2004.
9. Булынина М.М. Проблема синтаксического концепта. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*. Серия: Филологические науки. 2012; № 4: 67 – 73.
10. Кузьмина С.Е. *Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2015.
11. Цыганская О.Г. *Синтаксический концепт как когнитивная модель репрезентации пропозиции и структурной схемы простого предложения (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп, 2019.
12. Бурдаева Т.В. Синтаксический концепт «кондициональность» в немецком языке (на материале сложноподчиненных предложений с условными придаточными). *Самарский научный вестник.* Самара: ПГСГА, 2014; № 1 (6): 33 – 36.
13. Бурдаева Т.В. Синтаксический концепт каузальности как способ выражения когерентно-когезионных отношений в железнодорожном тексте. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. Благовещенск: АмГУ, 2020; № 6 (4): 16 – 28.
14. Волохина Г.А., Попова З.Д. *Многокомпонентные сложные предложения как микротекст*. Воронеж: ИСТОКИ, 2003.
15. Казачук И.Г. Объект, объектный, объектность: проблема интерпретации. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2009; № 13 (151), Выпуск 31: 62 – 65.
16. Кострова О.А. *Продолженная синтаксическая форма в контактной коммуникации*. Самара: Издательство Саратовского университета Самарского филиала, 1992.
17. Поспелов Н.С. Сложноподчиненное предложение и его структурные типы. *Вопросы языкознания*. 1959; № 2: 19 – 27.
18. *Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverl., 1995.
19. Flämig W. *Grammatik des Deutschen*. Berlin: Akademieverl., 1991.
20. Дроздова Т.В. *Научный текст и проблемы его понимания: На материале англоязычных экономических текстов*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2003.
21. Падучева Е.В. Модальность. *Материалы к корпусной грамматике русского языка. Глагол.* Санкт-Петербург: Издательство Нестор-История, 2016; Ч. I: 19 – 94.
22. Leiss E. Verbalaspekt und die Herausbildung epistemischer Modalverben. *Aspekte der Verbalgrammatik*. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2000: 63 – 83.
23. Abraham W. Die Urmasse von Modalität und ihre Ausgliederung. Modalität anhand von Modalverben, Modalpartikel und Modus. *Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2009: 251 – 302.
24. *Толковый словарь русских глаголов.* Москва: АСТ-Пресс, 1999.
25. Кондратенко Л.И. *Глаголы интеллектуальной деятельности (на примере текстов прозы И.С. Тургенева)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2005.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: ISTOKI, 2007.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: VGU, 2003.
3. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: VGU, 1996.
4. Volohina G.A., Popova Z.D. *Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya*. Voronezh: ISTOKI, 2003: 7 – 8.
5. Furs L.A. *Sintaksicheski reprezentiruemye koncepty*. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2004.
6. Selemeneva O.A. Strukturnaya shema «gde est' kakoe sostoyanie» kak reprezentant sintaksicheskogo koncepta «sostoyanie prirody». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2010; № 1, Ch. 2: 194 – 198.

7. Tarasenko E.V. Sintaksicheskij koncept v aspekte oslozhnennogo predlozheniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop: Izdatel'stvo AGU, 2012: 168 – 173.
8. Bulynina M.M. *Glagol'naya kauzaciya dinamiki sintaksicheskogo koncepta (na materiale russkoj i anglijskoj leksiko-semanticheskih grupp glagolov peremescheniya ob`ekta)*. Voronezh: VGU, 2004.
9. Bulynina M.M. Problema sintaksicheskogo koncepta. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova*. Seriya: Filologicheskie nauki. 2012; № 4: 67 – 73.
10. Kuz'mina S.E. *Prostoe predlozhenie sovremennogo anglijskogo yazyka kak sredstvo reprezentacii sintaksicheskogo koncepta*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
11. Cyganskaya O.G. *Sintaksicheskij koncept kak kognitivnaya model' reprezentacii propozicii i strukturnoj shemy prostogo predlozheniya (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2019.
12. Burdaeva T.V. Sintaksicheskij koncept «kondicional'nost'» v nemeckom yazyke (na materiale slozhnopodchinennyh predlozhenij s uslovnymi pridatochnymi). *Samarskij nauchnyj vestnik*. Samara: PGSGA, 2014; № 1 (6): 33 – 36.
13. Burdaeva T.V. Sintaksicheskij koncept kauzal'nosti kak sposob vyrazheniya kogerentno-kogezionnyh otnoshenij v zheleznodorozhnom tekste. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. Blagoveschensk: AmGU, 2020; № 6 (4): 16 – 28.
14. Volohina G.A., Popova Z.D. *Mnogokomponentnye slozhnye predlozheniya kak mikrotekst*. Voronezh: ISTOKI, 2003.
15. Kazachuk I.G. Ob`ekt, ob`ektnyj, ob`ektnost': problema interpretacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2009; № 13 (151), Vypusk 31: 62 – 65.
16. Kostrova O.A. *Prodolzhennaya sintaksicheskaya forma v kontaktnoj kommunikacii*. Samara: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta Samarskogo filiala, 1992.
17. Pospelov N.S. Slozhnopodchinennoe predlozhenie i ego strukturnye tipy. *Voprosy yazykoznaniya*. 1959; № 2: 19 – 27.
18. *Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverl., 1995.
19. Flämig W. *Grammatik des Deutschen*. Berlin: Akademieverl., 1991.
20. Drozdova T.V. *Nauchnyj tekst i problemy ego ponimaniya: Na materiale angloyazychnyh `ekonomicheskih tekstov*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
21. Paducheva E.V. Modal'nost'. *Materialy k korpusnoj grammatike russkogo yazyka. Glagol*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Nestor-Istoriya, 2016; Ch. I: 19 – 94.
22. Leiss E. Verbalaspekt und die Herausbildung epistemischer Modalverben. *Aspekte der Verbalgrammatik*. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2000: 63 – 83.
23. Abraham W. Die Urmasse von Modalität und ihre Ausgliederung. Modalität anhand von Modalverben, Modalpartikel und Modus. *Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2009: 251 – 302.
24. *Tolkovyj slovar' russkih glagolov.* Moskva: AST-Press, 1999.
25. Kondratenko L.I. *Glagoly intellektual'noj deyatel'nosti (na primere tekstov prozy I.S. Turgeneva)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.04.22

УДК 811.351.22 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-266-269

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G.Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

ON WAYS OF NOUN DERIVATION IN THE KADAR DIALECT IN COMPARISON WITH THE LITERARY DARGIN LANGUAGE. The article analyzes methods of nominal word formation in the Kadar dialect in comparison with the literary Dargin language. The subject of the study is the word-building suffixes of nouns in the Kadar dialect in comparison with the suffixes of the literary Dargin language. The task of the paper is to study the categories of word formation in the Kadar dialect of the Dargin language. The paper uses methods of theoretical analysis, descriptive method, structural-semantic analysis in the study of word formation of nouns in the system of the Kadar dialect. The relevance of the study lies in the fact that a versatile study of dialects provides valuable material for further study of the history of the formation of the Dargin language and its historical dialectology. As a result of the study, the peculiarities of the word formation of nouns were revealed: the dialect is characterized by proper Kadar suffixes and proper Kadar stems and some suffixes which coincide with ones in the literary Dargin language. The practical significance lies in the fact that the results can be applied to the systematic study of other little-studied dialects of the Dargin language.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, nominal word-building, structure and semantics, structural semantic analysis, suffixation, composition, substantivation.**

Н.А. Вагизиева, *канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г.Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ В СРАВНЕНИИ С ЛИТЕРАТУРНЫМ ДАРГИНСКИМ ЯЗЫКОМ

В статье подвергаются анализу способы именного словообразования в кадарском диалекте в сравнении с литературным даргинским языком. Предметом исследования являются словообразовательные суффиксы существительных кадарского диалекта в сравнении с суффиксами литературного даргинского языка, способы словосложения. Целью исследования является изучение категорий словообразования в кадарском диалекте даргинского языка. В работе использованы приемы теоретического анализа, описательного метода, структурно-семантического анализа в изучении словообразования имен существительных в системе кадарского диалекта. Актуальность исследования заключается в том, что разностороннее изучение диалектов предоставляет ценный материал для разработки вопросов истории формирования даргинского языка и его исторической диалектологии. В результате исследования выявлены особенности словообразования существительных: диалекту свойственны как собственно кадарские суффиксы, собственно диалектные основы, так и некоторые суффиксы, совпадающие с суффиксами литературного даргинского языка. Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть применены для системного изучения грамматики других малоисследованных диалектов даргинского языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, именное словообразование, структура и семантика, структурно-семантический анализ, суффиксация, словосложение, субстантивация.**

Работа выполнена при поддержке гранта 22-28-01648 Вариативность в дискурсе и словаре: исследование близкородственных языков цифровыми методами

Суффиксация является наиболее продуктивным способом образования существительных. Проводя краткий экскурс в историю изучения вопроса о способах словообразования существительных в даргинском языке и его диалектах, следует отметить, что суффиксальное словообразование было исследовано З.Г. Абдуллаевым [1; 2], С.Н. Абдуллаевым [3], М.И. Жирковым [4], С.М. Хайдаковым [5],, С.М. Темирбулатовой [6], Р.О. Муталовым [7], Н.Р. Сумбатовой [8, 9], У.У. Гасановой [10] и др. Именное словообразование в дагестанских языках представляется одной из актуальных проблем в современном языкознании, имеющих многоаспектное значение. З.Г. Абдуллаев пишет, что «большой интерес образование существительного представляет, прежде всего, в силу того обстоятельства, что оно не подчиняется каким-либо определенным закономерностям, а состав словообразующих средств характеризуется чрезвычайным разнообразием» [11, с. 42]. А.А. Сулейманов в монографии «Морфология даргинского языка» выделяет три типа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический. В «Лингвистическом словаре» С.М. Хайдаков о словообразовании пишет, что «для лакского и даргинского языков характерны три способа словообразования: суффиксальный, префиксальный и словосложение. В даргинском языке в функции приставок встречаются также и некоторые наречия места» [12, с. 56]. Разнообразие этих словообразующих средств можно сгруппировать в две основные группы. Лексемы, не имеющие функциональной

и семантической самостоятельности, исследователи относят к первой группе. Средствами словообразования в данной группе являются деривация (аффиксальное словообразование), а также случаи аблаута. Соответственно, ко второй группе ученые относят лексемы, которые самостоятельны семантически и функционально. Во второй группе средствами словообразования являются слагающиеся основы [13, с. 78].

В процессе сбора, систематизации и сравнения лексико-грамматического материала кадарского диалекта лингвистическими и цифровыми методами и составления словаря нами выявлены собственно диалектные существительные, значительно отличающиеся от литературного даргинского языка: кадар. *ъули* – литер. *гили-кьабта* «седло»; кадар. *ярмала хъали* «сенник (сарай для сена)» – *муруцI, гунери, яха* «сенник (сарай для сена)»; кадар. *сулук* – литер. *маркуж* «улитка»; кадар. *пайлигьан* – литер. *хъисхъа* «паук»; кадар. *гъватI* – литер. *галга* «дерево» и др.

ср.: литер. *кьацI* «хлеб»; *кьам, насаб, жинс* «род»; *авлакъ* «поле»; *къабакъ* «тыква»; *хайнига* «яичница»; *чяка* «воробей»; *сусла гIянд* «кадык»; *тIума* «сова»; *гьайкIари* «колокольчик»; *юргъан* «одеяло»; *гера* «скалка»; *дуруб* «шило»; *чебхьла* «крышка»; *хъалч* «крыша»; *чIямикIан* «висок», *гIиниз* «родник».

По степени продуктивности выделяют продуктивные, малопродуктивные и непродуктивные суффиксы. Кадарскому диалекту свойственны собственно диалектические суффиксы: путем добавления суффикса *-хъ* к основам тюркского происхождения образуются кадарские существительные: кадар. *ази-хъ* «хлеб»; *урлу-хъ* «род»; *гъуйма-хъ* «яичница»; *тугъана-хъ* засов, запор; *тухъма-хъ* «дубина». Суффикс *-в*: *сусла кIирли-в* «кадык»; *гугумав* «сова»; *зангъара-в* «колокольчик»; *балта-в* «одеяло»; *ухъла-в* «скалка», *укьла-в* «окно». *Суффикс -маги/аги: кьамкьам-аги «ворона», гъатла-маги «слоеный хлеб»; дамдам-аги* «мочевой пузырь». Суффикс *-ани*: *беркв-ани* еда; *булт1-ани* «вилка». Суффикс *-кь*: гьайбар-кь «пашня»; кеп1еркь «стойло». Суффикс *-гъи*: *г1ян-гъи* «камин»; Суффикс *-тIа*: *хъящтIа* «коса». Суффикс -мах: *к1уц1-мах* «ножницы»; *ах-мах* «неуклюжий человек». Суффикс *-ара*: *накь-ара* «барабан». Суффикс *-лихъ*: *хIазир-лихъ* «готовность»; *гъурба-лихъ* «жертвоприношение на Курбан-байрам».

По сематическому признаку словообразовательные суффиксы подразделяют на суффиксы, образующие существительные, обозначающие лиц по роду деятельности, профессии: суффиксы *-кьяна /-кья* (образуют существительные, со значением производителя действия), присущие литературному даргинскому языку, присоединяются, как правило, к существительным или наречиям: *арши-кьяна* «жнец», *дуки-кьяна* «пастух»; *гьун-кья* «путник»; *гьав-кья* «передовик»; *гьала-кьяна* «сторож (сенокосов, полей и др.)»; *урга-кьяна* «посредник». Суффикс *-наба,* образующий от даргинских глаголов существительные со значением носителя признака или производителя действия: *ургънаба* «враг, борец (от *ургъ-ес* «бороться»)», *ригнаба* «любовница (от *риг-ес* «любить»)»; *гIеллуг-наба* «подручный каменщика». В кадарском диалекте не представлены суффиксы *-кьяна /-кья, -наба*. В нем также отсутствует суффикс *-атIала*, образующий в литературном даргинском языке существительное отвлеченного действия: *вяшатIала* «движение» (от *вяш* «движение»).

Суффикс *-чи* образует как от существительных литературного даргинского языка, так и кадарского диалекта следующие существительные, обозначающие лиц определенной профессии: литер. *кари-чи* «пекарь» (от *кари* «печь»); *далай-чи* «певец (от далай «песня»)», *тукен-чи* «продавец (от *тукен* «магазин»)»; кадар. *чирчи* «каменщик (ср. литер. *лацла уста*)»; *накьарачи* «барабанщик (ср. литер. *дам* «барабан»)» Суффикс *-чи* представляет собой заимствование из тюркского языка.

Суффикс *-гIела*, произошедший от наречия «за, позади, назад», образует от форм множественного числа существительных слова в литературном, обозначающие животных, существительные, которые обозначают лица по роду деятельности: *хури-гIела* «псарь (от *хури* «псы»)»; *кьули-гIела* «пастух коров». Суффикс *-гIела* не представлен в кадарском диалекте даргинского языка, однако присутствует суффикс *-кела,* содержащий в себе формы суперлатива (*-ке*) и генитива (*-ла*): *кьящ-кела* «обувь (букв. *кящ-и-ке-ла* то, что на ноге)».

Суффикс *-чев* и его вариант *-чевси* в литературном даргинском языке образуют существительные со значением обладателя чего-либо: литер. *гIякьлу-чев* «умник, умный»; *давла-чев* «богатый, богач». В кадарском диалекте данному суффиксу соответствует суффикс *-кеб*: *гIякълу-кеб* «умник, умный»; *девле-кеб* «богатый, богач». Путем добавления отрицательного слова *агар* «не имеющий, отсутствующий» в литературном даргинском языке образуются существительные, по семантике противоположные суффиксу *-чев*: *гIякьлу-агар* «безумец», *хIяя-агар* «бесстыжий»; *гьунар-агар* «бессильный». В кадарском отрицательному даргинскому *-агар* соответствует его лабиализованный вариант *-авгар*: кадар. *гIякълу-авгар* «безумец»; *иман-авгар* «бесстыжий»; *ахъри-авгар* «бессильный».

Суффикс *-ла* образует в литературном даргинском от глагольных и наречных основ существительные, обозначающие имена конкретных предметов и некоторых названий с локальными значениями: *ис-ла* «кройка, шитье (от *ис-ес* «кроить, шить»)», *игъ-ла* «скребок (от *игъ-ес* «скрести»)», *гьала-ла* «передняя сторона (от *гьала* «вперед»)»; *уб-ла* «прошлое (от *уб* «в прошлом»)»; литер. *беркала* «еда, пища» *(*от *берк-ес* «кушать»). Но в кадарском диалекте *беркв-ани* «еда, пища» (от *беркв-ас* «кушать»).

Суффикс *-ари* и его вариант *-ери* от основ существительных или глаголов образует в литературном даргинском существительные с конкретным вещественным значением, чаще со значением результата, изделия: литер. *муч-ари* «просяной/кукурузный хлеб (от *мучи* «просо»)», *бутI-ари* «деление» (от *бутIес* «делить»); *буз-ери* «труд»; *руж-ери* «дрожь» (от *руржес* «дрожать»); ср. кадар. *мучери; бутIни; бузни.* кадар. *бехIцIари* «лаваш, жареный хлеб, пышка»; *дуббуцари* «пост (букв.: дуб «рот», буцес «держать»)».

Суффикс *-ала* образует от глагольных основ существительные, обозначающие орудия действия и некоторые другие имена с опредмеченным значением: литер. *гIягIнихъ-ала* «инструмент (от *гIягIниахъ-ес* «обходиться при помощи чего-либо»)» но ср. в кадарском *-хъари*: *гIягIни-хъари* «инструмент» образовано от прилагательного *гIягIнил ,* а форма глагола *гIягIни-б-ик-ес* «стать необходимым, пригодиться»); *чегь-ала* «одежда» (от *чегь-ес* «одеть»), *аргь-ала* «отруби (от *аргьес* «просеять»)». Суффикс *-ула* в литературном даргинском встречается лишь единожды в слове: лит. *хIенкьула*.

Суффикс *-ликала* образует от соматонимов существительные, обозначающие названия конкретных предметов: литер. *мухI-ликала* «намордник (от *мухI-ли* «рот»)»; *някь-ликала* «перчатка» (от *някь* «рука»), *дяхI дикни* «макияж». В кадарском диалекте даргинского языка суффикс *-ликала* не представлен, а существительные от соматонимов образуются собственными основами либо описательным методом: кадар. *мухI-лилике биръан* «намордник (букв. «то, что на рот надевают»); кадар. *гъулгъап* «перчатка»; *някь-ике биръан* «браслет (то, что на руку надевают)»; *уба* «макияж».

Суффикс *-кIа* образует существительные в литературном, обозначающие предмет, содержащий в себе что-либо или сделанный из какого-либо материала. Данный суффикс малопродуктивен и встречается лишь в нескольких словах литературного даргинского языка: литер. *жиж-кIа* «нарыв (от глагола *жижбяхъес* «нарывать»)»; *цIу-кIа* «куча земли с костром посередине (от *цIа* «огонь»)»

Суффикс *-кьар* в литературном даргинском языке используется лишь для образования следующих двух существительных, обозначающих родственные отношения: *узи-кьар* «двоюродный брат»; *рузи-кьар* «двоюродная сестра». В кадарском диалекте для образования таковых существительных применяется суффикс *-кьари*: кадар. *узи-кьари* «двоюродный брат»; *рузи-кьари* «двоюродная сестра». Для выражения третьей и четвертой степени родства в литературном используют *-ан*, а в кадарском *-ани*: литер. *кьариг-ан* – кадар. *кьаригани* «троюродный/-ая брат/сестра», *литер. гариган – кадар. гаригани* «четвероюродный/-ая брат/сестра»

Путем присоединения суффикса *-ан* к основе кадарского и литературного даргинского глагола образуется форма причастия, которая переходит в имя существительное: литер.: *шиндал-ан* «водолаз»; литер. *кьялиз-ан* «подойник (букв. доитель коровы)»; кадар. *уз-ан* «работник «букв. работающий (от глагола *уз-ес* «работать»)»», кадар. *бир-ан* «исполнитель «букв. делающий (от глагола *бир-ес* «делать»)»»; *хIи-дуж-ан* «пиявка (букв.: кровь пьющий (от глагола дужес «пить»)»; *гъватI-икIв-ан* «дятел (букв.: дерево сверлящий (от глагола *икIвас* «рыть, сверлить»)»; *къвадмедалч-ан* «борона (от глагола *далч-ес* «ломать»)»; *кьутIбир-ан* «ступа для измельчения чеснока (от глагола *кьутIбир-ес «стучать, молотить»*)»; *ибхьан* «ключ (от глагола *ибхь-ес* «открывать»)». Посредством присоединения суффикса *-ан* к названию определенной местности, страны, города, села образуются такие относительные прилагательные, как кадар. *дарг-ан* «даргинец», кадар. *губдал-ан* «губденец»; кадар. *гъазигъумукI-ан* «лакец»; литер. *микIхI-ан* «мекегинец», литер. *сирхI-ян* «сургинец».

Существительные в кадарском диалекте и литературном даргинском образуются от глагольных основ путем присоединения суффиксов *-ни, -ри, -а* и основ существительных, также глагольных – с помощью суффикса *-и*:

литер.: *баш-ни* «тесто (от *баш-ес* «замесить»)»; *дас-ни* «клей (от *дас-ес* «прилипнуть»)»; *демд-ри* «опухоль (от *демд-ес* «опухнуть»)»; *гIебк-а* «закуска (от *гIебук-ес* «закусить»)»; *ганз-и* «лестница (от *ганз* «ступень, шаг»)»; лугI-и «счет (от лугIес «считать»)»; кадар.: *ахъуугь-ни* «победа (от *ахъуугьес* «победить»)»; *бехIбирхь-ни* «начало (от бехIбихьес «начать, начаться»)».

Суффикс *-аг* образует от звукоподражательных основ даргинские существительные, обозначающие предметы, издающие разные звуки или совершающие те или иные действия: *пяспяс-аг* «лягушка (от *пяс* «прыжок»)», *дярдяр-аг* «трещотка»; *пяппял-аг* «осина». В кадарском не представлен суффикс *-аг*. Однако в кадарском образуются существительные путем сложения звукоподражательных основ: кадар. *бяд-бяд* «утка»; *тIяв-тIяв* «воробей»; *гъуд-гъуд* «мотыга»; *гур-гур* «индюк».

Суффиксы *-уди, -ид, -уд* являются малопродуктивными суффиксами литературного даргинского языка, по своим функциям совпадающие с суффиксом *-ри*: *хъарахъ-уди* «опора»; *багьуди* «знание, образование»; *бягIид* / *бягIуд* «ширина»; *гIеркъид* / *гIеркъуд* «длина».

Суффикс *-уцI* является малопродуктивным и встречается лишь в некоторых даргинских словах: литер.: *хIур-уцI* «явь (от *хIери* «день»)»; *гьун-уцI* «скакун (от *гьуни* «путь, дорога»)»; *нурб-уцI* «вшивый»; *къян-уцI* «лгун, лжец» В кадарском же диалекте суффикс *-уцI* не представлен. Суффикс *-тI* встречается лишь в даргинском *урку-тI* «колесная дорога (от *уркура* «арба»)».

Суффиксы *-хъай, -ай, -ндай (-интай)* образуют в литературном даргинском языке существительные с уменьшительно-ласкательным значением: *эмхIе-хъай* «ослик (от *эмхIе* «осел»)»; *сиру-ндай* «маленькая люлька (от *сири* «люлька»)»; *хъали-нтай* «домик (от *хъали* «дом»)». Уменьшительно-ласкательными суффиксами в литературном даргинском языке являются *-ай, -идай: сири* «люлька» –

сирундай «маленькая люлька»; *къячча* «пышка» – *къяччуччай* «пышечка». Важно отметить, что в кадарском диалекте отсутствуют уменьшительно-ласкательные суффиксы, образующие существительные. В кадарском для выражения уменьшительно-ласкательного значения используют прилагательное *варгил/варгина* «маленький» либо его фонетический вариант *микI-umIай* «маленький» в сочетании с существительным и его производного *миклуч* «кроха». Полагаем, что суффикс *-umIай* в кадарском прилагательном *миклumIай* «маленький» является тем самым эквивалентом суффикса литературного даргинского языка *-идай*, который сохранился лишь в одном кадарском адъективе: кадар. *гузгу* «зеркало» – *варгил гузгу / миклumIай гузгу* «зеркальце»; *гIamIa* «лягушка» – *варгил гIamIa / миклumIай гIamIa* «лягушонок»; *урку* «люлька» – *варгил урку / миклumIай урку* «маленькая люлька»; *бехIцIари* «пышка (хлеб)» – *варгил бехIцIари / миклumIай бехIцIари* «пышечка».

Суффикс *-укь/-лукь* образует в литературном даргинском языке существительные со значением обладателя: литер. *жал-укь* «спорщик (от *жал* «спор»)»; *пинцI-укь* «сопляк». Ср. кадар. *мез-дикан* «сплетница» (букв.: «язык/слова распространяющая»).

Наиболее продуктивным суффиксом, образующим существительные с абстрактным значением, в кадарском и литературном даргинском языке является *-деш,* который образует от основ разных частей речи, преимущественно от прилагательных, существительные: литер. *адам-деш* «человечность (от *адам* «человек»)»; *жага-деш* «красота (от *жага-си* «красивый»)»; *ца-деш* «единство (от *ца* «один»)»; *леб-деш* «имущество (от *леб* «имеется»)»; кадар.: *гIянцI-деш* «глухота (от *гIянцIа* «глухой»)», *сахъ-деш* «осторожность» (от *сахъил* «осторожный»); *девлекеб-деш* «богатство (от *девлекеб* «богатый»)», *бахил-дещ* «зависть (от *бахил* «завистливый»)».

В кадарском диалекте наиболее употребителен суффикс *-ни* для образования существительных с отвлеченным понятием: кадар.: *дикIикни* «развод»; *укундуугьни* «разочарование, сожаление»; *дигIямизни* «скрытие»; *халукIни* «обдумывание»; *хIяйранугьни* «удивление» и др. Существительные с отвлеченным значением в литературном даргинском образуются чаще от глагольных основ при помощи суффиксов *-а, -и, -ла, -ри, -ни, -уди: лугI-и* «число (от *лугIес* «считать»)»; *багь-ни* «образование (от *багь-ес* «узнать»)»; *чеас-ла* «обязательство (от *чеас-ес* «обязаться»)»; *хIулбукI-ри* «радость (от *хIулбукI-ес* «обрадоваться»)».

Кадарскому диалекту свойственен суффикс *-лихъ*, образующий существительные: кадар. *хIазирлихъ* «готовность (от *хIазирил* «готовый»)», *гъурбалихъ* «принесение в жертву (от *гъурбан* «праздник Курбан-байрам»)». Полагаем, что данный суффикс имеет тюркское происхождение, в котором в процессе заимствования предполагаемая аффриката *-кь* перешла в глухой заднеязычный смычный *-хъ* ввиду того, что заимствования нередко «претерпевают существенные изменения, так как приспосабливаются к фонетической, лексико-стилистической и грамматической системе языка» [14, с. 63].

В литературном даргинском языке существует безаффиксальный способ, образующий некоторые отглагольные существительные с семантикой отвлеченных понятий: *баркь* «дело (от *баркь-ес* «делать»)», *делхъ* «танец (от *дулхъ-ес* «танцевать»)»; и конкретных значений: *белкI* «запись (от *белкIес* «записать»)», *убуш* «постель (от *убуш-ес* «постелить»)», *берг* «корм (от *берг-ес* «поесть»)». В кадарском диалекте от основ инфинитива образуются существительные путем присоединения *-кь/-хъ*, обозначающие процесс либо локацию, на которой происходит какое-либо действие: *гьайбар-кь* «пашня (от *гьайбар-ес* «вспахать»)»; *кепIер-кь* «стойло (от *кепIерхъв-ас* «переходить, ограждать»)

Сложение основ является видом морфологического словообразования, когда в результате сложения двух и более основ образуется новое слово. Типы словосложения в кадарском диалекте следующие: 1. Соединение двух самостоятельных существительных с семантикой обобщенного понятия с собирательным значением. По семантическим признакам такого рода существительные классифицируют на три типа: а) состоящие из компонентов, которые составляют определенный класс однородных понятий: *буруш-гIания* «постель (от *буруш* «матрац», *гIания* «подушка»)», *кIуцIул-кьям* «посуда (от *кIуцIул* «ложка», *кьям* «тарелка»)»; б) синонимичные существительные: *мер-муса* «место, местность (от *мер* «место», *муса* «место»)»; антонимичные: *амарса-хьунул* «супруги (от *амарса* «муж», *хьунул* «жена»; 2. Сращение сложных существительных, в которых первый компонент является определением второго компонента, выраженного существительным. Такие существительные образованы путем лексикализации соответствующих атрибутивных словосочетаний: *хIябкIапIу* «клевер» (от *хIябал кIапIу* «три листа»); *хIябдарги* «шило (от *хIябал дарги* «три (слоя) одежды (протыкающее))». 3) Образование сложных существительных по модели «существительное + причастие»: *бяхIх1ящбиран* «полотенце (от *бяхI х1ящбиран* «лицо вытирающий»)»; *мащингьайбиран* «водитель (от *мащин гьайбиран* «машину водящий»)». 3. Сращение существительных, состоящих из управляемых существительных и управляющих глагольных основ: *цIадирхъ* «огниво (*цIа дирхъес* «огонь бить»)», *хъалибарг* «семья (от *хъали баргес* «обрести дом»)». В кадарском присутствуют существительные, образованные по модели «существительное + слово-эхо»: *хъулре-мулре* «дома и тому подобное», *щекер-мекер* «сахар» и тому подобное».

Существительные в кадарском диалекте образуются путем субстантивации: перехода других частей речи в имена существительные. В имена существительные чаще всего переходят относительные прилагательные. *дарги-ибан* «портной (букв.: одежда +шьющий – сущ + причастие)»; *гьади-бирхъан* «фартук (букв.: вперед + накидываемое)». В имена существительные переходят и отдельные качественные прилагательные. Например: *валкIа* «кривой», *жагьил, жагьите* «молодой/молодежь» *миръил* «сладкое»; *гIянцIа* «глухой»; *изуугьубил* «больной». В качестве примера взято предложение из корпуса текстов проекта:

ГIянцIани *унралзе хьарбагъиб: «ХIаа арадеш цен цаба? Цен цайри?»* – *«Глухой спросил у соседа: «Как ты себя чувствуешь?»* (Из текста «ГIянцIара изуугьубилра» («Глухой и больной»)).

Таким образом, заключаем, что существительные в кадарском диалекте, как и в литературном даргинском языке, образуются способами суффиксации, субстантивации и словосложения, но и также в них имеются отличительные особенности. Так, о категориях словообразования С.Н. Абдуллаев пишет, что «эти категории существительного иногда отличаются между собою как по способу образования множественного числа, так и в склонении, представляют много особенностей и исключений. Сложные существительные, образованные путем сложения основ из двух слов, склоняются так, как склоняется вторая часть этого сложения» [15, с. 112]. Продуктивные словообразовательные суффиксы существительных в литературном даргинском языке: *-деш, -кьяна, -чи, -ари, -ла, -ала, -ликала, -а, -и, -ни, -ри, -аг, уцI:леб-деш* «имущество (*леб* «имеется»)»; *арши-кьяна* «жнец (*арши* «урожайное поле»)»; пал-чи «гадалка (пал «гадание»)»; мухъ-ари «ячменных хлеб (мухъа «ячмень»)»; *игъ-ла* «скребок (*игъ-ес* «скрести»)»; *бушк-ала* «метла (*бушк-ес* «мести»)»; *мухIли-кала* «намордник (*мухIли* «рот»)»; *дас-ни* «клей (*дас-ес* «прилипнуть»)»; *гьун-уцI* «скакун (*гьу-ни* «дорога»)». Малопродуктивные суффиксы в даргинском литературном языке: *-наба, -зар, -нуша, -рухъя, -нучIа, -кар: риг-наба* «любовница (от *риг-ес* «любить»)»; «*хъуб-зар* «землепашец» (*хъу* «пашня»), *шинкьан-кула* «мельник (*шинкьан* «мельница»); *дяхъ-нуша* «лекарь (*дяхъи* «рана»)»; *дам-рухъя* «барабанщик (*дам* «барабан»)»; *дяд-нучIа* «зурнач (*дяд* «зурна»)»; *узи-кьар* «двоюродный брат (*узи* «брат»)» [16, с. 89]. Кадарскому же диалекту присущи собственные лексические диалектизмы. Путем добавления к их основам некоторых суффиксов, совпадающих с литературным даргинским языком, образуются существительные. Также выявлены суффиксы, свойственные лишь кадарскому диалекту, такие как *-хъ;-в; -маги/аги; -ани; -кь; -гъи; -тIа; -мах; -ара; -лих*ъ. Следовательно, словообразовательная система, его способы, строй словообразовательных элементов и их функционирование носит специфический характер в исследуемом диалекте.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык: в 3 т. *Морфология*. Москва, 1993; Т. II.
2. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.С.-М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык.* Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
3. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка* (фонетика и морфология). Махачкала, 1954.
4. Жирков М.И. *Грамматика даргинского языка.* Москва, 1926.
5. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва, 1973.
6. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка.* Махачкала, 2004. – 305 с.
7. Муталов Р.О. *Словообразовательный словарь глаголов ицаринского диалекта даргинского языка.* Москва, 2011.
8. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса:* монография. Москва: Языки славянской культуры, 2014.
9. Sumbatova N.R. *Dargwa*. The Oxford handbook of languages of the Caucasus. 2021: 147 – 200.
10. Гасанова У.У. Аффиксальное словообразование существительных в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 472 – 473.
11. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык: в 3 т. *Морфология*. Москва, 1993; Т. II.
12. Сулейманов А.А. *Морфология даргинского языка.* Махачкала, 2003.
13. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва, 1973.
14. Вагизиева Н.А. *Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка.* Махачкала: Институт ЯЛИ ДФИЦ РАН, АЛЕФ, 2021.
15. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
16. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.С.-М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.

References

1. Abdullaev Z.G. Darginskij yazyk: v 3 t. *Morfologiya*. Moskva, 1993; T. II.
2. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.S.-M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
3. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.

4. Zhirkov M.I. *Grammatika darginskogo yazyka*. Moskva, 1926.
5. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov*. Moskva, 1973.
6. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2004. - 305 s.
7. Mutalov R.O. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' glagolov icarinskogo dialekta darginskogo yazyka*. Moskva, 2011.
8. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa:* monografiya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
9. Sumbatova N.R. *Dargwa*. The Oxford handbook of languages of the Caucasus. 2021: 147 - 200.
10. Gasanova U.U. Affiksal'noe slovoobrazovanie suschestvitel'nyh v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 6 (67): 472 - 473.
11. Abdullaev Z.G. Darginskij yazyk: v 3 t. *Morfologiya*. Moskva, 1993; T. II.
12. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.
13. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov.* Moskva, 1973.
14. Vagizieva N.A. *Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kadarskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala: Institut YaLI DFIC RAN, ALEF, 2021.
15. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
16. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.S.-M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk.* Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.05.22

УДК 811.581.11 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-269-271

***Wang Chunxiao**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: hitwcx@mail.ru*

THE FREE WORD ORDER OF CHINESE LANGUAGE. Word order is one of the main grammatical means of analytical languages and occupies an important place in the study of Chinese grammar. However, the complexity of Chinese sentences complicates the study of word order. Currently, Chinese linguists generally consider Chinese language to be one of the languages dominated by a fixed word order, which is different from Russian language, where free word order is commonly used. In this article discussed the free word order of the Chinese language with its usage in modern Chinese Literature noted, and analyzed its matching methods. The analysis of sentences from the novella "Wii" showed that in Chinese language there is not only the SVO word order, but also a large number of examples of flexible word order. The article used the method of structural analysis to analyze the structures of language materials in the literature, tried to objectively describe and fully interpret the language materials, on this basis to reveal the flexibility of the word order in the Chinese language.

Key words: **word order, Chinese language, translation, artistic style, syntactic norm, expressiveness.**

***Ван Чуньсяо,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: hitwcx@mail.ru*

О СВОБОДНОМ ПОРЯДКЕ СЛОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Порядок слов является одним из главных грамматических средств аналитических языков и занимает важное место в исследованиях грамматики китайского языка. Однако сложность китайских предложений усложняет исследование порядка слов. В настоящее время китаисты обычно считают, что китайский язык относится к языкам, в которых преобладает фиксированный порядок слов. Это отличает его от русского языка, в котором свободный порядок слов является частым явлением. В данной статье рассматривается свободный порядок слов в китайском языке, уделяется внимание использованию свободного порядка слов в современной китайской литературе, анализируются случаи перевода с русского языка на китайский язык при совпадении или несовпадении порядка слов. Анализ предложений из произведения «Вий» показывает, что в китайском языке существует не только свободный порядок слов, но и большое количество примеров гибкого порядка слов. В статье применены описательный метод и метод структурного анализа, проанализированы структуры языковых материалов в литературном произведении. Автор стремится объективно описать и полностью объяснить языковые материалы и выявить гибкость порядка слов в китайском языке.

Ключевые слова: **порядок слов, китайский язык, перевод, художественный стиль, синтаксическая норма, выразительность.**

Актуальность темы исследования обусловлена повышенным интересом к вопросу порядка слов в изучении китайского языка. Порядок слов – это последовательность расположения слов в предложении. В отличие от русского, в китайском языке отсутствуют морфологические изменения, поэтому порядок слов в таких языках является важным грамматическим средством.

С 1980-х годов китайские филологи уделяли большое внимание изучению порядка слов, и появилось много статей об исследовании данного вопроса, таких как «Некоторые проблемы в изучении порядка слов китайского языка» Ху Фу, Вэнь Лянь (1984), «Порядок слов китайского языка и его изменения» Цюй Чэнси (1988) и др. Многие лингвисты, такие как Чень Пин (1994), начали обсуждать вместе члены предложения и их сочетаемость, исследовали факторы ограничения китайского порядка слов. Лу Бинфу рассмотрел общие характеристики порядка слов в китайском языке и объяснил его функции [1].

Мы видим, что изучение обозначенной проблемы постепенно углубляется, и было достигнуто много успехов. Многие лингвисты установили закономерность и обобщили некоторые правила порядка слов. Однако из-за сложности предложений китайского языка до сих пор еще нет единогласий по данному вопросу.

С точки зрения современной лингвистики китайский язык в качестве типичного аналитического языка имеет фиксированный порядок слов. Он сохраняет большую устойчивость с древних времен до наших дней и обычно выражается следующим образом: из основных членов предложения на первом месте стоит подлежащее, после него сказуемое, а затем дополнение [2, с. 100].

Тем не менее мы можем найти в литературных произведениях много примеров гибкого порядка слов, которые нестрого следуют этому правилу. Фань Сяо (2006) считал, что гибкость – это прорыв в грамматических правилах и обогащение прагматических явлений. Распространение этого явления приведет к появлению новых правил [3]. Все вышесказанное составляет актуальность анализа свободного порядка слов в китайском языке.

Научная новизна данной работы состоит в том, что в ней подтверждено наличие свободного порядка слов в китайском языке, выявлены факторы, влияющие на него. Этот вывод изменит традиционное представление о том, что порядок слов в китайском языке фиксирован, и откроет новый взгляд на порядок слов китайского языка.

В данной статье исследуются языковые материалы из перевода повести «Вий» Н.В. Гоголя на китайский язык с целью выявить свободный порядок слов в китайском языке и, сравнивая его с русским оригинальным текстом, раскрывать, что, как и в русском, так и в китайском языке, порядок слов может быть скорректирован в соответствии с потребностями контекстов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, сопоставить порядок слов в русском и китайском языках на основе конкретных языковых материалов; во-вторых, описать факторы, которые влияют на порядок слов в китайском языке. В статье применены описательный метод и метод структурного анализа, проанализированы структуры языковых материалов из произведения «Вий».

Исследование имеет не только теоретическое значение, которое раскрывает новые черты порядка слов в китайском языке, но и практическое: результаты могут быть использованы для преподавания китайского языка, изучения машинного перевода и дальнейшего лингвистического исследования.

Переосмысление порядка слов в китайском языке

Языки мира очень различны, поэтому существуют разные методы их классификации. Один известный из них – по типологии порядка слов в предложении. Расположение членов в предложении, их позиция имеет отличие в разных языках. Следовательно, успешное освоение языка невозможно без знания этого факта.

Предложенная Джозефом Гринбергом в начале XIX века типологическая классификация языков по порядку слов не является универсальной, так как в ряде языков, например, в русском, существует произвольное расположение слов в предложении. Это легко проследить на самой классификации Гринберга.

Лингвист выделяет шесть базовых комбинаций, «отличающихся степенью свободы позиций основных членов предложения, где **S** – подлежащее, **V** – сказуемое, а **O** – прямое дополнение» [4].

Во многих языках, у которых свободный порядок слов, допускаются всевозможные комбинации: SVO, OSV, SOV, OVS, VSO, VOS. К таким языкам относится, например, русский язык. А для некоторых языков характерна только одна из указанных комбинаций.

Самыми распространенными вариантами типологии порядка слов является порядок SVO и SOV. Русский и китайский языки относятся к языкам SVO.

При этом в китайском языке преобладает относительно фиксированный порядок слов, а в русском языке порядок слов свободнее [5, с. 12].

В китайском языке синтаксической нормой в простом предложении является норма «подлежащее + сказуемое + дополнение». При нарушении данного правила предложение во многих случаях не может быть составлено. Это очень важно для грамматики китайского языка, где отсутствуют морфологические изменения. В нем члены предложения выражаются неморфологизированными средствами. Квалификация слова как члена предложения прежде всего определяется его местом в строе предложения.

В русском языке допускается порядок слов «сказуемое + подлежащее». Это вызывает определенные трудности при переводе предложений с обратным порядком слов с русского языка на китайский. Посмотрим пример:

(1) *В углу гудел ритор.* (Гоголь, «Вий») [6]

一个修辞生坐在屋角里，发出低沉的声音 (yī gè xiū cí shēng zuò zài wū jiǎo lǐ, fā chū dī chén de shēng yīn) (перевод здесь и далее *Чэнь Эньдун*) [7].

**Один риторик сидел в комнатном углу, произнес глухой звук.*

S = риторик, V = произнес, O = звук.

Как уже было сказано, стандартный порядок слов в китайском языке – SVO, а порядок слов в русском языке относительно свободен, поэтому в процессе перевода порядок слов в русских предложениях часто изменяется, чтобы привести его в соответствие с грамматическими нормами китайского языка. В художественном переводе иногда из-за необходимости стилистики исходное предложение распадается на несколько коротких предложений. Эти предложения часто совместно используют одно и то же подлежащее, и в этом случае усиливается требование, согласно которому подлежащее должно стоять в начале предложения.

В предложении № 1 «修辞生 (xiū cí shēng / риторик)» является подлежащим последующих двух сочинительных предложений, находится в начале предложения, выступая в качестве темы. «坐 (zuò / сидел)» и «发出 (fā chū / произнес)» – это два действия субъекта, и переходный глагол «发出 (fā chū / произнес)» управляет следующим за ним объектом «声音 (shēng yīn / звук)». Порядок слов в переводе изменен, потому что, во-первых, в китайском языке нет эквивалентного слова «гудеть», ему необходимо преобразоваться во фразу сказуемого-дополнения или даже предложение; во-вторых, подлежащее находится в начале предложения, что позволяет обеспечить единство структур предложений и избежать повторения во втором предложении.

Аналогичная ситуация отражена в предложении № 2.

(2) *Авдиторы слышали от них вместо одного два урока* (Гоголь, «Вий») [6].

监课生听他们读书, 竟同时听到两篇课文 (jiān kè shēng tīng tā men dú shū, jìng tóng shí tīng dào liǎng piān kè wén) [7].

**Авдиторы слушали, они читают книги, неожиданно одновременно слышали два урока.*

S = авдиторы, V = слушали, O = они читают книги; V = слышали, O = урок.

«От них два урока» не соответствует структуре китайского выражения, поэтому необходимо преобразовать в «他们读书 (tā men dú shū / они читают книги)» и «两篇课文 (liǎng piān kè wén / два урока)». Компонент «他们读书 (tā men dú shū / они читают книги)» выступает в качестве дополнения в целом, так как в китайском языке дополнительное придаточное предложение не нужно выделять союзным словом. В двух предложениях используется одно и то же подлежащее, поэтому для упрощения языковой структуры подлежащее располагается в начале предложения и без повторения, образуя две структуры SVO.

Безусловно, порядок слов в русском и китайском языках связан с семантикой, на которую следует обращать главное внимание при переводе. Разрешение вопроса порядка слов в русско-китайском переводе происходит за счет выделения темы и ремы предложения, так как разный порядок слов связан с различной коммуникативной ценностью [8].

Воспроизведение порядка слов русского языка при переводе художественных произведений на китайский язык в некоторых случаях предполагает перевод предложений со свободным порядком слов. Вот как это выглядит на конкретных примерах.

(3) *Фруктов же можно насушить и продать в город множество* (Гоголь, «Вий») [6].

果子可以晒干后拿到城里去卖 (guǒ zi kě yǐ shài gān hòu ná dào chéng lǐ qù mài) [7].

**Фрукты можно насушить, потом приносить в город продавать.*

V = насушить, приносить, продавать; O = фрукты.

(4) *Запасов они не делали никаких, и все, что попадалось, съедали тогда же* (Гоголь, «Вий») [6].

他们不习惯存东西，给他们的东西都吃得精光 (tā men bù xí guàn cún dōng xi, gěi tā men de dōng xi dōu chī de jīng guāng) [7].

**Они не привыкли хранить вещи, данные им вещи все едят без остатка.*

S = они, V = привыкли, O = хранить вещи; V = едят, O = вещи.

Прежде всего, нужно признать, что такие структуры VO, как «晒干果子 (shài gān guǒ zi / насушить фрукты)», «拿果子 (ná guǒ zi / приносить фрукты)» и «卖果子 (mài guǒ zi / продавать фрукты)» характерны для китайского языка. Поэтому пример № 3 можно перевести как «可以晒干果子后拿到城里去卖 (kě yǐ shài gān guǒ zi hòu ná dào chéng lǐ qù mài / *можно насушить фрукты, потом принести в город продавать)». Поскольку все три глагола являются переходными и могут управлять дополнением «果子(guǒ zi / фрукты)», наилучшей стратегией перевода является перестановка слов, т. е. использование препозитивного дополнения. Таким образом, одно и то же дополнение не нужно повторять в предложениях, а порядок слов и в китайском, и в русском языках остается одинаковым.

Предложения основаны на синтаксических конструкциях, а предложения и синтаксические конструкции не эквивалентны. Предложения часто претерпевают ряд изменений, таких как добавления, смещения и сокращения слов на основе синтаксических конструкций [9, с. 6]. В этом предложении отсутствует подлежащее, а структура SVO изменяется на структуру OV, что отражает возможность свободного порядка слов в китайском языке.

В этом предложении определенность существительного дает возможность препозиции дополнения. Порядок слов в китайском языке ограничен семантическими категориями «определенность – неопределенность», а определенность является основной чертой тем китайского языка. Только слова с определенностью могут появляться в позиции темы [10, с. 27]. Вернувшись к исходному тексту, мы заметим, что, хотя указательное местоимение в предложении опущено, слово «фрукты» здесь относится не к любым фруктам вообще, а к фруктам, которые растут в этой деревне. Определенный референт обладает потенциалом, чтобы удалиться от своего исходного синтаксического положения к началу предложения, служить в качестве темы предложения. В таком случае китайский и русский языки схожи.

В предложении № 4 также изменяется порядок слов в соответствии с корректировкой семантического центра. В оригинальном тексте подчеркивается результат действия, т. е. «съесть дочиста». Поэтому глагол располагается в конце предложения как рема. Однако в китайском языке нет грамматической категории совершенного вида, зато для выражения значения совершенного вида необходимо прибавлять к глаголу «吃 (chī / съесть)» обстоятельство результата «精光 (jīng guāng / без остатка)», а глагол с последующим обстоятельством результата вместе служит в качестве ремы предложения, ставится в конце предложения. Соответственно, дополнение «东西 (dōng xi / вещи)», являющееся темой, переносится в начало второго предложения. Стоит отметить, что порядок слов первого предложения в русском языке также является OSV, но в китайском переводе сохраняется порядок слов SVO. Таким образом, рема предыдущего предложения становится темой следующего предложения, совершается переход новой информации в старую в речевом потоке. Данный пример показывает, что на уровне дискурса предложения китайского языка все еще имеют относительно свободный выбор порядка слов.

В китайском языке немало таких примеров, в которых дополнение находится перед сказуемым. В работе «Современный китайский язык» отмечено, что дополнение может быть расположено перед глаголом при определенных условиях, и не все существительные, стоящие перед глаголом, являются подлежащим [11]. Для достижения желаемого коммуникативного эффекта порядок слов в китайском языке может гибко меняться, и нам необходимо организовывать и использовать языковые материалы в соответствии с конкретным контекстом [12, с. 26]. Так что мы корректируем порядок слов и сосредотачиваемся на той части коммуникативной деятельности, которая интересна обеим сторонам:

(5) *Вынеси им чего-нибудь такого, что у нас есть!* (Гоголь, «Вий») [6].

家里有什么吃的，都拿出来！(jiā lǐ yǒu shén me chī de, dōu ná chū lái!) [7].

**Дома есть какая-нибудь еда, все вынеси!*

V = вынеси, O = еда.

В данном примере также наблюдается нарушение стандартного порядка слов китайского языка, когда включенная часть в качестве дополнения размещается в начале предложения, а не в конце. Хотя перед глаголом слово «都 (dōu / все)» является не местоимением, а наречием, выступающим в роли обстоятельства, «什么吃的 (shén me chī de / какая-нибудь еда» как дополнение все же располагается перед глаголом, а не в конце предложения. Данное предложение находится в порядке слов OV. В русском языке для когезии главного и придаточного предложений дополнительное придаточное предложение стоит после главного предложения. Но чтобы подчеркнуть императив, фразовое ударение падает на него. Это – одна из главных особенностей разговорного стиля, то есть важная информация может быть выделена с помощью интонации и ударения. В разговорном русском языке как порядок слов, так и интонация обычно используются для подчеркивания информации. В переводе на китайский язык для эмфазы не принимается такой подход, а дополнение смещается вперед и глагол помещается в конце предложения. Это связано с тем, что, с одной стороны, порядок слов в китайском языке может быть гибок, что позволяет перестановку в предложении; с другой стороны, сам китайский язык имеет тона, а ударение, добавленное к императиву, часто выражает указ, а не просьбу. Тогда оттенок слишком жесткий и меняет контекст. Так что нередко при переводе с русского языка на китайский язык происходит инверсия.

По мере углубленного изучения китайского языка все больше и больше лингвистов заметили, что в китайском языке присутствует много предложений с нетрадиционным порядком слов. Дай Хаои указал, что под влиянием алтайских языков порядок слов в китайском языке меняется с SVO на SOV [13]. Цзинь Ли-

синь объяснил, что в китайском языке существует такая конструкция, эквивалентная абсолютиву, которая является корнем наличия порядка слов OV в китайском языке, напрямую приводит к феномену свободного порядка слов. По его словам, китайский язык – это язык со смешанными порядками слов VO и OV [14, с. 11].

Посмотрим пример с SOV:

(6) *Философ боялся несколько волков* (Гоголь, «Вий») [6].

哲学生对狼总还是有点儿害怕 (zhé xué shēng duì láng zǒng hái shì yǒu diǎn er hài pà) [7].

**Философ волков всё еще немного боялся.*

S = философ, V = боялся, O = волков.

В китайском языке «哲学生还是有点怕狼 (zhé xué shēng hái shì yǒu diǎn pà láng / Философ все еще немного боялся волков)» – это верное с точки зрения построения предложение. Но переводчик поставил дополнение «狼 (láng / волк)» перед глаголом «害怕 (hài pà / боялся)» и при переводе добавил предлог «对 (duì / относиться к)» с целью маркировки. Дополнение маркировано предлогом и препозитивно, находится в центре внимания. В то же время постпозитивный глагол « 害怕 (hài pà / боялся)» также отклоняется от своего места. Они вместе выступают в роли ремы предложения, отвечают на вопрос «что с философом?». Причина выбора такого порядка слов состоит в том, чтобы повышать выразительность и экспрессивность предложения и отвечать требованиям литературного стиля.

Достаточно часто переводчик вынужден опираться не столько на дословную передачу реалии, сколько на вкус зрителя и доступность для него перевода. В китайском языке существуют динамичный и статичный порядок слов. Статичный представляет собой порядок слов вне контекста, отражает наиболее общие правила порядка слов в китайском языке. Динамичный порядок слов является производным от этой основы и является порядком слов в конкретном контексте [15, с. 15]. Свободный порядок слов в китайском языке наблюдается в художественной литературе для придания тексту эмоциональной и синтаксической выразительности, создания стилистического эффекта.

Таким образом, язык – это средство письменного и устного общения в человеческом обществе. Он находится в процессе постоянного развития и изменения, так что исследования языковых явлений не могут останавливаться на определенном этапе.

Изучение типологии и общностей языков важно для понимания механизма эволюции языков. Исследование структуры предложений является важным средством грамматического анализа. Сравнивая различные модели предложений, можно выявить структурные характеристики каждого их типа. В грамматической системе, хотя порядок слов в китайском языке в значительной степени зависит от синтаксических правил, потребностей коммуникации и стилистики он не является неизменным. В китайском языке отсутствуют морфологические флексии, поэтому в процессе изучения членов предложения и порядка слов мы должны сосредоточиться на семантическом исследовании и сочетать семантический анализ с синтаксическим.

В данной статье выбраны языковые материалы из перевода произведения «Вий» Н.В. Гоголя, уделено большое внимание предложениям с нестандартным порядком слов, установлено, что в китайском языке присутствует большое количество предложений с обратным порядком слов, тем более что во многих предложениях можно изменить порядок слов при сохранении значения. Это показывает, что, хотя из-за ограниченности грамматических средств порядок слов в китайском языке не может быть таким свободным, как в русском языке, он все же может быть в определенной степени гибок.

Формирование моделей предложений не только ограничено грамматическими правилами, но и зависит от субъективной реконструкции людьми объективной информации. В литературных произведениях большое влияние на порядок слов оказывает стилистика, нейтральный порядок слов часто изменяется в связи с необходимостью усиления выразительности.

Изучение свободного порядка слов в китайском языке дополняет современную теорию синтаксиса китайского языка, изменяет традиционный взгляд на китайский порядок слов и в то же время вносит большой вклад в общее изучение типологии языка. Кроме того, данное исследование имеет большое значение для преподавания китайского языка, изучения машинного перевода и исследований в области искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. 陆丙甫. 汉语语序的总体特点及其功能解释. *庆祝《中国语文》创刊50周年*. 北京: 商务印书馆 (Лу Б. Общие характеристики порядка слов китайского языка и его функции. *Празднование 50-летия основания «Китайской филологии»*. Пекин: Коммерческое издательство), 2004: 11 – 20.
2. 刘泽海. 汉语语序变化考察：SVO→SOV. *信阳师范学院学报（哲学社会科学版）*(Лю Цз. Исследование изменений порядка слов в китайском языке: SVO→SOV. *Вестник Синьянского педагогического университета*. Серия: Философия и социальная наука). 2016; № 4: 100 – 105.
3. 范晓. 语用的动态分析和静态分析. *语言科学* (Фань С. Динамичный и статичный анализ прагматики. *Языкознание*). 2006; № 1: 72 – 82.
4. Greenberg J.H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of language*. Cambridge: MIT Press, 1963: 73 – 113.
5. Горелов В.И. *Практическая грамматика китайского языка*. Москва: Внешторгиздат, 1957.
6. Гоголь Н.В. *Миргород*. Москва: Верже, 2018.
7. 果戈里. *果戈里全集*. 沈念驹主编, 陈恩冬译.石家庄: 河北教育出版社 (*Полное собрание сочинений Н.В. Гоголя*. Под редакцией Н. Шэнь. Перевод Э. Чэнь. Шицзячжуан: Издательство образования Хэбэй, 2002).
8. Фан С. Морфема и слово в китайском языке и индоевропейских языках: сопоставительные анализ. *Вестник БГУ*. Серия 4. 2016; № 3: 67 – 70.
9. 季丽莉. *汉语语序研究* (Цзи Л. *Исследование порядка слов китайского языка*. Диссертация магистра филологических наук). Цюйфу, 2003.
10. 荣晶. 汉语语序研究的理论思考及其考察. *语言文字应用* (Жун Ц. Теория и исследование порядка слов в китайском языке. *Практика языка и письменности*). 2000; № 3: 25 – 30).
11. 胡裕树. *现代汉语*. 上海: 上海教育出版社 (Ху Ю. *Современный китайский язык*. Шанхай: Издательство Шанхайского образования), 1985.
12. 曾嘉赟. 关于汉语语序问题的思考. *文教资料* (Цзэн Цзяюнь. Размышления о порядке слов в китайском языке. *Культурно-просветительские материалы*). 2018; № 36: 26 Издательство «Образования», Хэбэй 28.
13. 戴浩一. 时间顺序和汉语的语序. *当代语言学* (Дай Хаои. Хронологический порядок и порядок слов в китайском языке. *Современная лингвистика*). 1988; № 1: 10 – 20.
14. 金立鑫. 汉语语序的类型学特征. *解放军外国语学院学报* (Цзинь Л. Типологические характеристики порядка слов китайского языка. *Вестник Института иностранных языков НОАК*). 2019; № 4: 1 – 13.
15. 武氏河. *现代汉语语序研究* (У Шихэ. *Исследование порядка слов в современном китайском языке*). Диссертация … кандидата филологических наук. Нанкин, 2006.

References

1. 陆丙甫. 汉语语序的总体特点及其功能解释. *庆祝《中国语文》创刊50周年*. 北京: 商务印书馆 (Lu B. Obschie harakteristiki poryadka slov kitajskogo yazyka i ego funkcii. *Prazdnovanie 50-letiya osnovaniya «Kitajskoj filologii»*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo), 2004: 11 – 20.
2. 刘泽海. 汉语语序变化考察：SVO→SOV. *信阳师范学院学报（哲学社会科学版）*(Lyu Cz. Issledovanie izmenenij poryadka slov v kitajskom yazyke: SVO→SOV. *Vestnik Sin'yanskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya i social'naya nauka). 2016; № 4: 100 – 105.
3. 范晓. 语用的动态分析和静态分析. *语言科学* (Fan' S. Dinamichnyj i statichnyj analiz pragmatiki. *Yazykoznanie*). 2006; № 1: 72 – 82.
4. Greenberg J.H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of language*. Cambridge: MIT Press, 1963: 73 – 113.
5. Gorelov V.I. *Prakticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*. Moskva: Vneshtorgizdat, 1957.
6. Gogol' N.V. *Mirgorod*. Moskva: Verzhe, 2018.
7. 果戈里. *果戈里全集*. 沈念驹主编, 陈恩冬译.石家庄: 河北教育出版社 (*Polnoe sobranie sochinenij N.V. Gogolya*. Pod redakciej N. Sh`en'. Perevod `E. Ch`en'. Shiczyachzhuan: Izdatel'stvo obrazovaniya H`eb`ej, 2002).
8. Fan S. Morfema i slovo v kitajskom yazyke i indoevropejskih yazykah: sopostavitel'nye analiz. *Vestnik BGU*. Seriya 4. 2016; № 3: 67 – 70.
9. 季丽莉. *汉语语序研究* (Czi L. *Issledovanie poryadka slov kitajskogo yazyka*. Dissertaciya magistra filologicheskih nauk). Cyujfu, 2003.
10. 荣晶. 汉语语序研究的理论思考及其考察. *语言文字应用* (Zhun C. Teoriya i issledovanie poryadka slov v kitajskom yazyke. *Praktika yazyka i pis'mennosti*). 2000; № 3: 25 – 30).
11. 胡裕树. *现代汉语*. 上海: 上海教育出版社 (Hu Yu. *Sovremennyj kitajskij yazyk*. Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo obrazovaniya), 1985.
12. 曾嘉赟. 关于汉语语序问题的思考. *文教资料* (Cz`en Czyayun'. Razmyshleniya o poryadke slov v kitajskom yazyke. *Kul'turno-prosvetitel'skie materialy*). 2018; № 36: 26 Izdatel'stvo «Obrazovaniya», H`eb`ej 28.
13. 戴浩一. 时间顺序和汉语的语序. *当代语言学* (Daj Haoi. Hronologicheskij poryadok i poryadok slov v kitajskom yazyke. *Sovremennaya lingvistika*). 1988; № 1: 10 – 20.
14. 金立鑫. 汉语语序的类型学特征. *解放军外国语学院学报* (Czin' L. Tipologicheskie harakteristiki poryadka slov kitajskogo yazyka. *Vestnik Instituta inostrannyh yazykov NOAK*). 2019; № 4: 1 – 13.
15. 武氏河. *现代汉语语序研究* (U Shih`e. *Issledovanie poryadka slov v sovremennom kitajskom yazyke*). Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nankin, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.04.22

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-272-274

***Verbitskaya E.A**., teacher, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

EVOLUTION OF THE LINGUO-CULTURAL CONCEPT OF 'MARRIAGE' IN AMERICAN ENGLISH-SPEAKING WORLDVIEW. As a result of ongoing social, political and economic changes the issue of behavioral changes, especially pertaining to family and marriage, come increasingly into view. One of the ways of looking into the essence of these changes is linguistic analysis of a key concept of this sphere – "marriage'. The article presents results of a free association experiment conducted in 2020, in which 95 respondents aged 21 – 70, all native speakers of American English took part. The findings of the study indicate that the concept of marriage has indeed evolved. A growing number of liberal as opposed to traditional associations demonstrates the fact that a greater importance is now attached to the idea of a personal choice in marriage. Comparing the results of the study to the results of a similar one demonstrates the potential of longitudinal analysis of the concept.

Key words: **linguistic worldview, concept, conceptual sphere.**

***Е.А. Вербицкая**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

ЭВОЛЮЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА "БРАК" В АМЕРИКАНСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Вследствие изменений в общественных, политических и экономических структурах общества актуализируются вопросы изучения того, как изменяется поведение человека, в частности в семейно-брачной сфере. Одним из способов понимания сущности этих изменений является обращение к лингвистической экспертизе ключевого для выбранной области понятия *marriage*. В данной статье приводятся результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведённого в 2020 году с 95 носителями американского варианта английского языка в возрасте от 21 до 70 лет. Полученные данные свидетельствуют об эволюции концепта, проявляющейся в возрастании роли личного выбора, отражающегося в приоритете более «смелых» ассоциаций в противовес «традиционным». Сравнение полученных результатов с данными предыдущих аналогичных исследований демонстрируют перспективность лонгитюдной аналитики данного концепта.

Ключевые слова: **языковая картина мира, концепт, концептосфера, брак.**

Антропоцентричный характер современного языкознания обусловливает актуальность и первоочередность задачи исследования языковых картин мира национальных и культурных сообществ. Решение этой задачи возможно через анализ наиболее значимых концептов – единиц языкового сознания, актуализирующихся в речевой деятельности представителей разных лингвокультур.

На протяжении всего существования человеческого общества одним из фундаментальных, наиболее значимых его институтов являлся брак. Брак выполняет архиважные функции, обеспечивая связь между индивидом и социумом, что служит гарантом стабильности социальной системы. Неудивительно, что столетиями за браком сохранялся статус особого объекта интереса мыслителей и исследователей. Небезынтересным брак представляется и для психолингвистики, поскольку является одним из центральных концептов для любой национальной концептосферы.

В последние десятилетия как в России, так и в западных странах, в том числе и США, происходят глубинные общественные изменения. Социальные, политические и экономические трансформации, которые претерпевает американское общество сегодня, неизбежно влияют на институт брака и брачные отношения. Подвижный, непрерывно трансформирующийся характер брака обусловливает актуальность обращения к цели исследования: на основе теоретического анализа и комплексного эмпирического исследования выяснить, как эволюционировал концепт *marriage*, его структурные и содержательные компоненты в языковом сознании носителей американского варианта английского языка за последние десятилетия.

Для ответа на поставленный вопрос реализуем ряд задач: обратимся к лексикографическим источникам и проведем семантический анализ лексемы *marriage* на их материале с целью выявления особенностей содержания и структуры исследуемого концепта в их эволюционном аспекте, а также посредством свободного ассоциативного эксперимента выявим преобладающие ассоциативные характеристики лексемы *marriage* у носителей американского варианта английского языка, установив структуру её ассоциативного поля.

В результате предметно-практической познавательной деятельности под влиянием культуры в сознании индивида формируется совокупность знаний и представлений об объективной реальности – картина мира, состоящая из совокупности концептов, системы когнитивных классификаторов (метаконцептов), набора когнитивных стереотипов восприятия. Концептуальная картина мира системна, но при этом довольно подвижна. Она вбирает в себя универсальные элементы (универсальные концепты: концепты пространства, движения, бытовые концепты) и универсальные механизмы восприятия (умение различать фон и фигуры, статичный и движущийся объект). Этот универсализм обусловлен общей для всех людей биопрограммой и самим признанием факта существования окружающего мира. Кроме того, в концептуальной картине мира присутствуют и национально специфические элементы, национальные стереотипы восприятия, а также индивидуальные элементы, обобщающие и закрепляющие индивидуальный опыт каждого отдельного человека.

Таким образом, одни элементы концептуальной картины мира призваны обслуживать процессы, протекающие в индивидуальном сознании, в то время как другие функционально направлены на коммуникацию с представителями лингвокультурной сообщности. Для того чтобы коммуникация была возможна, необходима объективность. То есть концепт, как ментальная структура или отдельная его часть, должен закрепляться за материальным носителем. Концепт должен быть объективизирован, обозначен, другими словами, концепт должен стать содержательной стороной знака в одной из знаковых систем.

Концептосфера нематериальна и невербальна, её функционирование в сознании человека осуществляется благодаря присутствию универсального предметного кода. Её существование автономно и не зависит от языковых и внеязыковых средств ее объективации. Тем не менее самые важные и значимые концепты кодируются именно в языке. Причина вербализации концепта лежит исключительно в его коммуникативной релевантности [1].

Наиболее значимые для лингвокультурной сообщности концепты несут в себе так называемую «культурную память», закреплённую прагматическими ресурсами языкового знака. «Культурная память» слова – это те его смысловые характеристики, которые связаны с национальным менталитетом и занимают особое место в системе ценностей носителей данного языка. Отражение «культурной памяти» слова мы находим, прежде всего, в лексикографических источниках.

Таким образом, исследование концепта начинается с изучения семантики языковой формы, которой концепт номинируется в языке. В нашем случае такой языковой формой является лексема *marriage*. Рассмотрим определения этой лексемы, данные в различных толковых словарях американского варианта английского языка.

Нами было проанализировано более десяти источников, среди которых словари издательств Merriam-Webster, Cambridge, Oxford, Macmillan и т. д. Все они содержат схожие определения, различающиеся между собой по степени детализированности. Анализ дефиниций показывает, что семантическую структуру лексемы *marriage* составляют две основные семемные группы.

Первая группа представлена основным значением, связанным с представлением о браке как о законном союзе («a legal union of a man and woman»), и производным от него, связанным с церемониальным аспектом брака («the religious or legal ceremony formalizing this union; wedding»). Во вторую группу вошли переносные значения: «any close or intimate association or union», «a strong bond» (тесное единение, тесный союз, тесная связь) [2].

С позиции интереса непосредственно к эволюции концепта представляется целесообразным разделить анализируемые лексикографические источники на две группы. В словарях, изданных до 2000 г., систематически подчеркивается, что брак – это союз между представителями противоположных полов с чётким разделением гендерных ролей: «a man and woman», «as husband and wife». В словарях же, изданных после 2000 г., дефиниции слова *marriage* расширяются: к стандартному определению брака как традиционного добавляется и однополый брак, причём уточняется, что однополые отношения строятся по схеме, схожей с традиционными брачными отношениями между мужчиной и женщиной: «the state of being united to a person of the same sex in a relationship like that of a traditional marriage». Кроме того, в статьях современных словарей, как правило, отсутствует указание на гендерную идентичность вступающих в брачные отношения. Брак характеризуется не как союз мужчины и женщины, а просто людей, индивидов, супругов: «relation between spouses», «the relationship between two people».

Одним из наиболее эффективных способов исследования языкового сознания и, в частности, его национально и культурно обусловленной специфики в современной психолингвистике является метод ассоциативного эксперимента. Метод берет своё начало в практической психологии (Х.Г. Кент и А.Дж. Розанов). В зарубежной и отечественной психолингвистической традиции над адаптацией и развитием метода работали Дж. Дизе, Ч. Осгуд, А.Р. Лурия, О.С. Виноградова. На сегодняшний день ассоциативный эксперимент являет собой наиболее разработанную технику психолингвистического анализа [3].

Процедура проведения ассоциативного эксперимента состоит в том, что испытуемым предлагается слово или набор слов-стимулов на родном для них языке, на которые они должны отреагировать первыми словами-ассоциациями, которые вызывают у них предложенные стимулы. Крайне важное условие эксперимента – незамедлительная реакция информанта, ответ действительно первым словом, приходящим в голову. Так, Р.М. Фрумкина отмечает: «Если есть отбор, нет ассоциативного процесса в общепринятом в психологии смысле» [4, с. 320].

Данные, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, описываются в категориях ассоциативных полей. Ассоциативное поле – это совокупность ассоциатов на слово-стимул. Ассоциативное поле имеет ядро (совокупность наиболее часто встречающихся реакций) и периферию. Ассоциативные реакции у каждого человека отличаются большим индивидуальным своеобразием, поскольку на структуру и особенности речевой памяти человека оказывает влияние уровень образования, культуры, принадлежность к социальному классу, профессии, возрастная когорта, география. Тем не менее принадлежность к одному народу и культуре способствует стабилизации ядра ассоциативного поля и закреплению регулярно повторяемых связей в конкретном языке и культуре. Такое коллективное ассоциативное поле принято называть ассоциативной нормой [5]. Современные лингвисты выделяют ассоциативное значение слова и ставят его в один ряд с лексическим, грамматическим, стилистическим и словообразовательным.

Рассмотрим результаты проведенного нами свободного ассоциативного эксперимента с носителями американского варианта английского языка.

В эксперименте, который проводился в феврале 2020 г. в городе Майами, Штат Флорида, США, приняли участие 95 американцев в возрасте от 21 до 70 лет, родившихся на территории США, для которых американский вариант английского языка является родным.

Респондентам была предложена анкета из 5 слов-стимулов, образующих лексико-семантическую группу *marriage* (marriage, wedding, husband, wife, divorce), на каждое из которых необходимо было дать до пяти слов или фраз-ассоциаций. При анализе респонденты были поделены на группы по полу и возрасту – мужчины и женщины 21–30 лет, 31–50 лет и старше 51 года.

По результатам обработки реакций на слово-стимул *marriage* было сформировано ассоциативное поле, позволяющее нам выстроить модель концепта *marriage* в языковом сознании американцев разных поколений. Реакции на стимул, по материалам нашего эксперимента, таковы: wedding – 63; commitment – 59; proposal – 50; gay – 47; love – 46; divorce – 45; children – 43; happy – 32; choice – 28.

Другие реакции на слово *marriage* включали в себя следующее: devotion, forever, respect, no thank you, couple, long-awaited, home, partner, eternal, bride, a man and a woman in love, peaceful, rings, single, stressful, together, saying yes.

Всего в эксперименте приняли участие 95 человек. На основе полученных ответов были выявлены следующие компоненты концепта *marriage*:

1. Брак как институт – partner, a man and a woman in love, gay и т. д.
2. Брак как процесс – proposal, wedding, engagement, rings, bride, divorce и т. д.
3. Брак как решение – choice, long-awaited, commitment, forever и т. д.
4. Брак как синоним семьи – children, love, home и т. д.
5. Ощущения и эмоции, связанные с браком, – happy, peaceful, stressful и т. д.

Для большинства американцев брак – это, прежде всего, процесс бракосочетания, а также преданность союзу (частота 63 и 59 соответственно). За ними следует обручение, а также помолвка, предшествующая самому браку − частота 55 и 50. Таким образом, «традиционные» ассоциации в американской лингвистической среде сохраняются, подтверждая результаты исследования 2007 года. Следует отметить, что слово *marriage* ассоциируется с брачными процессами больше, чем с чувствами: они выступают неким блоком, отделённым от остальных ассоциаций.

Следующий блок включает в себя понятия love, gay, children и divorce. Они имеют практически одинаковые общие частоты: 46, 47, 43 и 45 соответственно. Такое объединение свидетельствует о повышении «свободомыслия» в брачной сфере, где повышается роль выбора человека. Увеличение роли выбора в жизни человека – это общемировая тенденция современного общества риска. Увеличение степени нелинейности развития общества, появление новых мобильностей и становление новых форм коммуникации приводят к тому, что общество атомизируется, и индивид принимает решения самостоятельно, зачастую без опоры на традиционные формы морали. Четыре выделенных ассоциации напрямую иллюстрируют эту тенденцию. Браки по-прежнему предпочитают заключать по любви, в том числе и брак гомосексуальный. Зачастую такие браки заключаются против воли родителей и других родственников, то есть роль индивидуального решения исключительно высока. Дети и развод также являются плодом принятия индивидуального решения.

Исследование наглядно продемонстрировало поколенческие изменения в ассоциативных рядах. Для молодёжи до 30 лет приоритетными ассоциациями выступают любовь, гомосексуальность, выбор и развод (частоты 11, 16, 10 и 13 соответственно). Молодые люди проявляют некоторую долю нон-конформизма, что подчёркивает их выбор ассоциаций со словом «брак». Примечательно, что слово «гомосексуальность» вызвало наибольшее число откликов: такая тенденция является указателем вектора развития американского общества. Сегодняшняя молодёжь принимает решения, которые определяют судьбу будущих поколений, и эти решения находят отражение в языке.

После 30 лет брак уже больше ассоциируется с тем, что выше мы обозначили как «брак как процесс», то есть свадьба, помолвка и предложение. Здесь следует отметить разницу в реакции «обязательство»: среди женщин 31–50 лет такая ассоциация была отмечена 16 раз, в то время как среди мужчин она прозвучала только 8 раз. Аналогично среди женщин немного выше частота реакции «помолвка»: 12 против 9 у мужчин. Уже в этой возрастной группе наблюдается снижение «экстремальных» проявлений, отмеченных у молодёжи. Слово «развод» падает в частоте, так же, как и «гомосексуальность». Также значительно снижается частота ассоциации «выбор». Возможно, это связано с тем, что после 30 лет брак видится уже не столько романтической авантюрой, сколько способом обрести стабильность, и здесь в приоритете уже не свобода мыслей и чувств, а обстоятельства жизни и реалистичный подход.

Для старшего поколения центром ассоциаций становятся «традиционные» ценности, дополняющие тенденцию центральной группы – «дети» и «предложение». Естественно, что люди в возрасте ценят свои воспоминания о молодости, и для многих из них, возможно, предложение стало одним из наиболее ярких событий, причём как для мужчин, так и для женщин. Результатом этого предложения стали дети, и люди в возрасте считают их одним из своих жизненных достижений. Такое «радикальное» явление, как гомосексуальность и гомосексуальная семья, практически не находит отражения в ассоциативном поле слова *marriage* среди респондентов старше 50 лет.

Таблица 1

Ядро ассоциативного поля *слова marriage* для американцев в 2020 году

Слово/ Группа	Женщины			Мужчины			Женщины (всего)	Мужчины (всего)	Всего
	21–30 лет	31-50 лет	51 год и старше	21-30 лет	31–50 лет	51 год и старше			
	17	19	16	16	12	15	52	43	95
Wedding	5	15	16	3	10	14	36	27	63
Love	11	6	8	9	5	7	25	21	46
Commitment	5	16	13	4	8	13	34	25	59
Gay	16	8	3	15	4	1	27	20	47
Engagement	6	12	10	7	9	11	28	27	55
Children	4	8	11	5	6	9	23	20	43
Choice	10	4	2	8	3	1	16	12	28
Proposal	7	9	11	7	5	11	27	23	50
Divorce	13	9	2	12	5	4	24	21	45
Happy	6	7	4	8	4	3	17	15	32
Другие реакции	2	1	0	2	1	1	3	4	7

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Среди общего числа респондентов слово *marriage* имеет, прежде всего, ритуальный смысл, включающий в себя шаги, которые нужно пройти для перехода в состояние «ячейки общества».

2. Значимых различий в трактовках между группами по полу не наблюдается. Женщины больше склонны ассоциировать брак с принятием на себя обязательств, придают больше значения помолвке и несколько чаще упоминают детей в качестве ассоциации.

3. Группы по возрасту демонстрируют устойчивую зависимость между возрастом и «радикальностью» ассоциаций. Для молодёжи «брак» означает свободу: «выбор», «любовь», «развод» или «гомосексуальность». У следующих поколений в приоритете уже «свадьба», «помолвка», «предложение», а также «дети» и «обязательства».

Схожий ассоциативный эксперимент был проведен в 2007–2008 гг. в г. Кливленд, Штат Теннесси, США (220 испытуемых в возрасте от 17 до 69 лет) [2]. В сравнении с результатами данного исследования, можно отметить несколько изменений. Во-первых, «развод» не стал самой высокочастотной ассоциацией, уступив место «свадьбе» и «гомосексуальности». Вероятно, такая смена отражает уменьшение степени общественного давления на индивида. Во-вторых, молодые люди по-прежнему склонны идеализировать брак, так как зачастую не имеют опыта нахождения в нём. С некоторой степенью максимализма молодые люди переносят на него свои идеалы, однако более старшие поколения уже относятся к нему с большей долей реализма. Опыт семейной жизни накладывает свой отпечаток на ассоциативные ряды американцев, и наше исследование в этом подтверждает выводы, сделанные в 2007 году.

Таким образом, можно сделать вывод, что в сознании англоязычных американцев концепт *marriage* характеризует социальное явление, включающее в себя ритуальный и эмоциональный аспекты. Содержание концепта наполнено как отрицательными, так и положительными характеристиками. Эволюцией концепта можно считать возрастание роли личного выбора, отражающееся в приоритете более «смелых» ассоциаций в противовес «традиционным». Такой вектор формирования содержания концепта отражает аналогичный вектор развития общественного сознания. Полученный концептуальный образ можно охарактеризовать как зависящий от брачного опыта, возраста и, частично, пола.

Итак, **впервые** в фокусе внимания оказались именно подвижные, трансформационные, эволюционные аспекты функционирования концепта *marriage* в языковом сознании носителей американского варианта английского языка. Впервые относительно этого концепта был проведен анализ лексикографических источников в их диахронии. Кроме того, был проведён ассоциативный эксперимент, аналогичный по своей структуре и методике эксперименту, проведенному более десятилетия назад, что позволило выявить некоторые трансформации в структуре и содержании исследуемого концепта.

Обобщая результаты исследования, необходимо сказать, что за последнее десятилетие концепт *marriage* в американской англоязычной картине мира, несомненно, претерпел значительные эволюционные изменения, что ещё раз подтверждает существование неразрывной и прочной связи между языком и объективной реальностью. Трансформационные тенденции, возникающие в социуме, закрепляются средствами языка и отражаются в сознании индивидов.

Брак для американцев сегодня – институт не такой жёсткий, как раньше. В него не обязательно вступать в определенном возрасте, да и вообще в жизни. Отношения в браке могут строиться по абсолютно разным схемам распределения ролей. Брак не обязательно связан с рождением детей. Брак – это счастливая жизнь и радостные эмоции, свободный и сознательный выбор. Интересно, что сейчас носители американского варианта английского языка более склонны ассоциировать брак с семьёй, чем это было десять лет назад. Вхождение и закрепление компонентов, связанных с нетрадиционными отношениями в образ брака в языковом сознании американцев, – возможно, один из наиболее ярких примеров подвижности и гибкости концепта.

Проведённое нами исследование открывает горизонты для дальнейших научных исканий, в частности для анализа соотношения концептов *marriage* и *family* в современной американской англоязычной картине мира.

Библиографический список

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии. *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики.* Сборник научных трудов. Москва, 2004; Выпуск 3: 3 – 10.
2. Михалева М.В. *Структура и содержание концепта брак/marriage в языковом сознании русских и американцев.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Курск, 2009.
3. Глухов В.П. *Основы психолингвистики:* учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Астрель, 2005.
4. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика:* учебное пособие. Москва: Академия, 2007.
5. Архипова С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2011; Выпуск11: 6 – 9.

References

1. Angelova M.M. “Koncept” v sovremennoj lingvokul’turologii. *Aktual’nye problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki.* Sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2004; Vypusk 3: 3 – 10.
2. Mihaleva M.V. *Struktura i soderzhanie koncepta brak/marriage v yazykovom soznanii russkih i amerikancev.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kursk, 2009.
3. Gluhov V.P. *Osnovy psiholingvistiki:* uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Moskva: Astrel’, 2005.
4. Frumkina R.M. *Psiholingvistika:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2007.
5. Arhipova S.V. Associativnyj `eksperiment v psiholingvistike. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; Vypusk11: 6 – 9.

Статья поступила в редакцию 01.04.22

УДК 659 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-274-277

Guo Huiyan, *postgraduate, Institute of Higher School of Journalism and Mass Communication, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ghuiyan@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF CHINESE ADVERTISING AND ITS IMPACT ON FORMS OF MASS VISUAL COMMUNICATION. The article describes a brief history of the development of the advertising industry in China in the late 20th – early 21st centuries. The article reveals the influence of Western and Japanese brands and their advertising on the rapid development of the marketing industry in China, as well as the influence of Western advertising on the development of the consumer market. It is noted that initially there was an increased interest in working for foreign agencies, while at present, Chinese companies are in great demand among applicants. The article provides a comparison of the main marketing strategies currently used in China, as well as an analysis of the competitiveness of Chinese brands in comparison with foreign manufacturers. An analysis of digital advertising in China and its impact on the development of the advertising industry is carried out.

Key words: **advertising, advertising strategies, television advertising, Internet advertising, nationalism in advertising, cosmopolitanism in advertising, domestic goods, foreign goods, national cultural symbols, consumer involvement.**

Го Хуэйянь, *аспирант, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникации» Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: ghuiyan@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ РЕКЛАМЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМЫ МАССОВОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье описана краткая история развития рекламной отрасли в Китае в конце 20 – начале 21 вв. Раскрыта тема влияния появления западных и японских брендов и стандартов их рекламы на бурное развитие маркетинговой отрасли в КНР, а также влияние западной рекламы на развитие потребительского рынка. Отмечено, что на первых этапах имел место повышенный интерес к работе в иностранных рекламных агентствах, тогда как в настоящее время китайские компании пользуются большим спросом среди соискателей. В статье приведено сравнение основных маркетинговых стратегий, используемых в

Китае в настоящее время, а также представлен анализ конкурентоспособности китайских брендов в сравнении с иностранными производителями. Проведен анализ цифровой рекламы в Китае и ее влияния на развитие рекламной отрасли.

Ключевые слова: **реклама, рекламные стратегии, реклама на телевидении, реклама на интернет площадках, национализм в рекламе, космополитизм в рекламе, отечественные товары, иностранные товары, национальные культурные символы, вовлечение потребителей.**

Область рекламы на сегодняшний день является одной из самых актуальных, поскольку оказывается важной составляющей информационных процессов в мире, имеет мощный потенциал для развития экономики, а также обладает общекультурным значением. Кроме того, направления маркетинговых разработок позволяют оценить движения потребительского рынка, как локального, так и глобального. А исследования особенностей рекламных кампаний той или иной страны позволяют раскрыть психологические и национально значимые элементы, что возводит рекламу в ранг средства массовой коммуникации. Актуальность данной работы также подтверждается публикационной активностью в рассматриваемой области науки [1; 2].

Цель настоящего исследования – проследить развитие китайской рекламы и оценить уровень её влияния на формы массовой визуальной коммуникации.

Указанная цель достигается за счёт решения соответствующих задач, среди которых:

1. Воссоздать краткую историю развития рекламы в Китае.
2. Проследить процесс сближения китайской отечественной рекламы с зарубежными практиками.
3. Выявить «национальные» черты китайских маркетинговых разработок.
4. Определить роль цифровизации в сфере рекламы для сближения китайских и мировых рекламных практик.

Научная новизна исследования обусловлена введением в научный оборот публикаций китайских исследователей, посвящённых особенностям китайских рекламных кампаний, а также уточнением национальных черт функционирующих в Китае рекламных проектов.

Практическая значимость заключается в использовании результатов работы в практике выстраивания будущих маркетинговых стратегий как китайскими, так и зарубежными специалистами. Кроме того, итоги проведённого исследования могут быть применены в практике вузовского преподавания: на лекциях, семинарах и спецкурсах по психологии рекламы, истории рекламы и т. д.

1. Краткая история рекламы в Китае

История китайской рекламы в широком смысле восходит к династии Сун, когда магазины использовали знаки и слова для рекламы услуг [3, с. 48]. В первой четверти XX века в Шанхае рекламная сфера уже получила бурное развитие, при активных игроках рынка были как иностранные бренды и рекламные агентства, так и отечественные.

После образования Китайской Народной Республики в октябре 1949 года правительство взяло курс на построение централизованной социалистической экономике, что привело к постепенной отмене коммерческой рекламы.

Согласно традиционному коммунизму реклама является необходимым злом капиталистических стран, причиной появления которого является неумение сопоставлять объемы производства с объемами потребления. Карл Маркс называл рекламу “паразитом”, в то время как Ленин верил, что она способна лишь истощить экономику. Они оба считали, что в социалистическом мире реклама не нужна, поскольку тщательное планирование поможет производить достаточное количество продукции, чтобы удовлетворить потребности населения. Их отношение к рекламе можно выразить с помощью фразы: “Реклама является непродуктивной растратой ресурсов”.

Несмотря на то, что в Китае не существует официальной философии рекламы, лидеры страны не придерживаются взглядов марксистов-ленинистов. Они, скорее, следовали наставлению Мао Цзэдуна: “...во что бы то ни стало сократить стоимость, увеличить производительность и стимулировать продажи”.

Во время Культурной революции (1966–1976) коммерческой рекламы почти не существовало, за исключением ограниченной коммерческой информации об экспорте в зарубежные страны, однако неофициальный запрет на нее был снят [4, с. 30–32].

Китай официально объявил о возобновлении коммерческой рекламы после Третьего пленума ЦК КПК одиннадцатого созыва в 1978 году. На этой встрече верховный лидер Китая Дэн Сяопин заявил, что Китай перейдет от политической ориентации, сосредоточенной на классовой борьбе, к более прагматическому подходу, основанному на экономических реформах и открытии экономики для иностранного капитала [5, с. 10–11]. С тех пор реклама стала играть стратегическую роль в развитии экономики и открытии общества в Китае [6, с. 376].

Статья 1982 года за авторством Джеймса Чу выделяет следующие функции рекламы в Китае:

1. Предоставление информации о новой продукции.
2. Установление связей между коммерческими и производственными подразделениями.
3. Помощь потребителю с выбором товаров и услуг.
4. Выполнение общенационального экономического плана путем переориентирования потребителей на существующий товар вместо создания нового.

Джеймс Чу также указывает на роль рекламы в создании политической пропаганды. “Как и новые истории успеха социалистической идеологии, реклама служит прославлению успехов социалистической экономики” [7, с. 40].

За последние несколько десятилетий китайская реклама пережила экспоненциальное развитие. Иностранные рекламные агентства призвали своих глобальных клиентов приехать в Китай в 1979 году, сразу после того, как страна открыла свои двери внешнему миру. Теперь иностранные бренды и реклама стали неотъемлемой частью повседневной жизни китайских потребителей [6, с. 386–389].

2. Сближение зарубежных и китайских рекламных практик

В 1979 году Шанхайская телевизионная станция показала первую зарубежную рекламу швейцарских наручных часов Rado в Китае. Одноминутная реклама на английском языке, посвященная информации о продукте, транслировалась всего дважды, но произвела огромное впечатление в Китае. Возник небывалый спрос, в результате которого толпы людей, привлеченных новым продуктом, наводнили местные магазины в попытках узнать что-нибудь об иностранном товаре. Интересно, что продукт появился на китайском рынке только четыре года спустя, что позволяет предположить, что рекламодатель изначально был больше заинтересован в проведении анализа спроса и знакомстве потребителя с брендом, чем в продаже товаров.

Coca-Cola стала первым иностранным брендом на китайском рынке в 1979 году. Первый зарубежный рекламный ролик, показанный Центральным телевидением Китая (CCTV) – единственной национальной телевизионной сетью в Китае, – был для Coca-Cola. Это вызвало критику, так как образ Coca-Cola олицетворял собой западное мышление, которое шло вразрез с китайскими ценностями. Более того, существовало мнение, что иностранные продукты были не предназначены для обычных потребителей [6, с. 376].

Японские компании и их реклама пользовались огромным спросом среди китайских покупателей в 80-е годы 20 века. Японские бренды стали нарицательными среди жителей больших городов. Более того, японские маркетинговые агентства стали известными благодаря тесному сотрудничеству с местными рекламными агентствами. Однако в 90-е на смену японским рекламным агентствам пришли американские [1, с. 12].

В 80-е годы основной акцент в рекламе был сделан на информации о товаре, способе его производства. В основном использовались техники жесткой продажи.

С приходом иностранных рекламных агентств на китайский рынок на смену жесткой продажи пришла мягкая продажа. В рекламных роликах демонстрация обилия информации о товаре сменилась на сюжеты о семейных ценностях, любви, красоте, приключениях, женственности и мужественности [8, с. 120].

Маркетологи из Китая также выразили явное желание учиться у своих иностранных коллег из Японии и Америки. Было создано множество программ обмена для китайских специалистов по рекламе. Благодаря этим программам китайские маркетологи получили шанс изучать современные рекламные стратегии. Специалистов по рекламе, которые работали на иностранные рекламные компании, приглашали в качестве лекторов на семинары о зарубежной рекламе. Реклама стала привлекательной профессиональной отраслью не в последнюю очередь благодаря развитию этой сферы, созданию профессиональных ассоциаций, открытию программ обучения в известных университетах.

Изначально работа в иностранных маркетинговых агентствах пользовалась большей популярностью среди соискателей, поскольку иностранные компании предлагали лучшие условия труда с более высокой заработной платой, различными льготами и возможностью обучения. Соискатели в меньшей степени были заинтересованы в работе на китайские рекламные агентства. За последнее десятилетие иностранная и китайская рекламные практики сблизились в основном из-за постоянного обмена рекламным персоналом, идеями и практиками. В то время как китайские рекламные агентства в прошлом предлагали более низкую заработную плату сотрудникам, начиная с середины 2000-х годов китайские рекламные агентства предлагали еще более высокую заработную плату специалистам, получившим опыт работы в зарубежной рекламной практике. В настоящее время реклама от китайских и иностранных агентств практически не отличается друг от друга. И китайские, и зарубежные маркетологи в большей степени используют техники мягкой продажи, чтобы образовать более глубокую, “личную” связь с потребителем, и таким образом создать спрос [1, с. 18].

3. Колебание между национализмом и космополитизмом

Важная тема китайской рекламы – реклама национализма и космополитизма. И зарубежные, и китайские бренды прибегают к продвижению этих понятий в своей рекламе [9, с. 14]. Однако есть некоторые тонкие различия, учитывая их различное происхождение, восприятие и отношение с современностью. Одно очевидное отличие заключается в том, что китайские бренды чаще прибегают к патриотизму или национализму в качестве стратегии продаж. Китайские бренды, такие как Li Ning (китайский бренд спортивной одежды) и Hai’er (бренд бытовой техники), уже давно демонстрируют национальную гордость, продвигая свою продукцию. Ли Нин, в частности, неотъемлемо ассоциируется с олимпийской славой Китая и его «китайскостью». Hai’er неоднократно преподносила свою зарубежную экспансию как успешную историю на китайском рынке не только

для того, чтобы подтвердить качество своей продукции, но и с целью заявить о себе как о первопроходце в увеличении глобального влияния Китая. Продажа национализма связана с реконструкцией и укреплением традиционных образов, символов, ритуалов, мифов и обычаев в процессе поиска и укрепления Китаем национальной идентичности и современности во все более глобализированном мире. Рекламодатели присваивают и переосмысливают китайские символы, образы, ритуалы, исторических героев и антиимпериалистическую историю Китая, чтобы создать повествование о патриотизме, лояльности и национальной славе [10, с. 50].

Поощрение китайскости особенно заметно, когда в стране проводятся глобальные мероприятия, такие как Олимпийские игры в Пекине, Всемирная выставка и Азиатские игры. Во время Олимпийских игр в Пекине иностранные бренды также отмечали свои связи с Китаем. Например, McDonald's заявил: «Мне нравится, когда Китай побеждает». Coca-Cola устроила рекордный маркетинговый блиц с музыкальными темами «Китай красный» и «Китай модный». Олимпийский спонсор Adidas сделал все, чтобы установить свою связь с китайской культурой и национальной гордостью. Неофициальные спонсоры, такие как Pepsi и Nike, также приложили усилия, чтобы связать свои продукты и бренды с растущим патриотизмом Китая. Такая ориентированность на китайский народ встретила одобрение потребителей [9, с. 41–44].

Учитывая, что иностранные бренды уже установили свою космополитическую идентичность, развитие национализма сделало их сильными соперниками китайских брендов, которые больше не могли претендовать на собственный национализм в Китае. Чтобы конкурировать с иностранными брендами на рынке, китайские бренды также стремились сбалансировать национализм и космополитизм.

Китайские рекламодатели используют различные стратегии, чтобы устанавливать международные связи и продавать иностранные образы китайским потребителям. Часто такое глобальное позиционирование рассматривается как надуманная «западность» либо путем присвоения западных символов, включая западные языки, западные модели, архитектуру в европейском стиле, скульптуру и известные туристические объекты (такие как река Сена, Триумфальная арка и т. д, Лувр, Версальский замок, Эйфелева башня, Кембридж, Париж и Рим), или продавая ценности, связанные с западной современностью (такие как индивидуализм, свобода, новизна и стремление к удовольствиям). В Китае западность часто ассоциируется с качеством и престижем продукции. Товары с иностранными названиями продаются по более высоким ценам, чем бренды с китайскими названиями. В результате многие бренды одежды используют названия, звучащие как иностранные. Некоторые продукты также делают ложные заявления об их иностранном происхождении [9, с. 45–47].

Китайская реклама часто сопоставляет иностранные и китайские культурные символы, проецируя торжество всеобщего человечества через встречу Востока и Запада. Китайская реклама также продает мечты о человечности и желании китайцев быть признанными на мировом рынке. Сочетание иностранных и китайских элементов означает, что китайские бренды нацелены на растущий средний класс в Китае, который часто питает сильное желание иметь более глобальные связи, одновременно дорожа своими корнями в китайской культуре.

Однако глобальные бренды часто имеют больше преимуществ в построении такой конвергентной идентичности. В конце концов, их космополитическая идентичность была установлена в их происхождении и международном успехе. Вместо этого китайские бренды часто рассматриваются как создатели космополитической идентичности.

Другими словами, когда китайские бренды конкурируют с мировыми брендами, они оказываются в невыгодном положении, потому что иностранные бренды изначально считаются более качественными и престижными. Учитывая скандалы в Китае с продуктами, связанными с зараженным детским молоком, ядовитым рисом и другими товарами сомнительного качества, часто выбирают иностранные бренды, потому что они считаются более безопасными и более качественными. Китайские потребители теперь используют иностранных агентов, чтобы покупать напрямую из западных стран, и они покупают товары, путешествуя в Европу, США, Гонконг, Японию и Южную Корею.

4. Цифровая реклама

С тех пор как Китай присоединился к Всемирной торговой организации, китайская реклама создавалась и развивалась не только благодаря ослаблению государственного контроля, но и посредством развития цифровых технологий. Теперь компании выделяют больше денег на цифровую рекламу в ответ на рост цен на телевизионную рекламу и снижение числа читателей печатных СМИ.

Стремительное развитие цифровой и мобильной рекламы поставило перед традиционными рекламодателями серьезную проблему. Например, Baidu – крупная онлайн-площадка в Китае – уже превзошла CCTV и стала крупнейшим рекламодателем в стране, вынуждая CCTV сотрудничать с новыми игроками [2, с. 246].

Цифровая реклама больше фокусируется на участии потребителей, фирменных развлечениях и рекламных стратегиях, ориентированных на фанатов. Более того, использование цифровой рекламы означает, что китайским регулирующим органам становится сложнее контролировать рекламу, что приводит к увеличению числа незаконных, оскорбительных и противоречивых объявлений в Китае. Спорная реклама включает не только проблемные продукты, но и неуместное использование сомнительных символов, изображений и слов [2, с. 252].

Хотя есть надежда, что цифровая реклама сгладит рекламный разрыв между китайскими и иностранными рекламодателями и между китайскими и иностранными рекламными агентствами, иностранные бренды и их агентства по-прежнему пользуются некоторыми преимуществами благодаря своим обширным сетям, опыту и капиталу.

Огромное количество китайских рекламных агентств и брендов по-прежнему не составляет ощутимую конкуренцию западным рекламным фирмам, однако глобальный экономический спад 2008 года, а также события на международной арене в 2010-х годы повлияли на увеличение объемов китайского рынка. Это значительно повлияло на изменение динамики рекламного рынка Китая, который не перестал развиваться с тех пор.

Китайская реклама – динамичная отрасль и профессия, тесно связанная с экономическим развитием Китая в целом. Революционным шагом, давшим мощный толчок к формированию новой маркетинговой политики в стране, является отход Китая от политической ориентации экономических явлений, что и обусловило привлечение большого числа иностранных агентств и фирм, начавших своё развитие на китайской почве. С этого времени (конец 70-х годов XX столетия) отмечается быстрое экономическое развитие Китая в условиях глобальной рецессии, что делает китайцев более значимыми.

История становления именно иностранной рекламы (например, наручных часов Rado, газированной воды и ресторанов быстрого питания) показала большую степень влияния на потребительский интерес жителей Китая. Кроме того, прослеживание исторических фактов бытования рекламы в открывшем свои границы государстве позволило оценить смену тональности рекламных роликов и текстов, продемонстрировать переход от жесткой продажи к мягкой ее форме.

В качестве ведущих были выявлены американские и японские бренды, которые оказались наиболее востребованы потребителями, что и обусловило стремление китайских маркетологов обмениваться опытом с зарубежными коллегами. Такое тесное сотрудничество породило сближение китайских и иностранных рекламных рынков, которые на сегодняшний день не имеют значимых отличий в предлагаемых специалистам условиях труда и размере заработной платы.

Но, как и во многих других социальных явлениях Китая, рекламный рынок остаётся одним из государственных воздействующих инструментов по продвижению национальных идей и космополитизма. Развитие чувства национальной гордости чаще всего оказывается ядром создания стратегии продаж. Здесь в качестве визуального воздействия используются китайские национальные символы, традиционная мифология и легенды, история страны. Данное направление активно развивают и иностранные маркетологи, что деятельно поддерживается китайскими потребителями. Однако широкое распространение получают и так называемая «глобальная символика», что позволяет продвигать бренды в китайской аудитории. Однако в современной рекламе наблюдается сочетание, сопоставление китайских и зарубежных реалий, что демонстрирует стремление к мировому согласию, поддерживает межнациональную коммуникацию. Однако в настоящее время китайская экономика замедляется, поскольку Европа и США восстанавливаются, что может еще больше повлиять на восприятие Китая. Тем не менее у китайских граждан-потребителей укрепилось чувство национальной гордости, которое влияет на рекламодателей и будет определять рекламные стратегии в будущем.

На выбор потребителей также оказывает влияние и то, что западные производители ассоциируются у китайцев с более высокой степенью качества товаров. Данный факт обусловливает выбор некоторых китайских компаний в пользу иностранных названий или же таких, которые звучат как иностранные.

Тенденция к цифровизации рекламы очерчивает некоторое проблемное поле, связанное со снижением уровня контроля за рекламными визуальными средствами, с одной стороны, и открывает перспективы еще большего сближения китайкой и западной рекламы, с другой.

Таким образом, достигнутые результаты исследования определяют дирекцию будущих научных изысканий в данной области. Актуальным представляется более детальный и многоаспектный анализ процесса становления китайской рекламы, а также ее сближения с мировыми брендами. Кроме того, важным видится исследование путей формирования маркетинговых стратегий, позволяющих вводить Китай в глобальное экономическое пространство.

Библиографический список / References

1. Puppin G. Forty years of the return of advertising in China (1979 – 2019): a critical overview. *Jomec journal*. 2020; Vol. 15: 1 – 19.
2. Bilby J., Reid M., Brennan L. The future of advertising in China: practitioner insights into the evolution of Chinese advertising creativity. *Journal of advertising research*. 2016; Vol. 56: 245 – 258.
3. Wang J. *Brand new China: advertising, media, and commercial culture*. London: harvard university press, 2008.
4. Hong Ch. *Advertising and Chinese society: impacts and issues*. Gylling: Copenhagen business school press, 2009.
5. It's good for newspapers to carry ads. *Xinwen zhanxian.* 1979; № 6: 5 – 13.

6. Zhao X.S., Shen F.Y. Audience reaction to commercial advertising in China in the 1980 s. *International journal of advertising*. 2015; Vol. 14, № 4: 374 – 390.
7. Chu J. Advertising in China: its policy, practice and evolution. *Journalism quarterly*. 1982; Vol. 59, Issue: 1: 40 – 91.
8. Liu W. Advertising in China: product branding and beyond. *Corporate communications: an international journal*. 2002; Vol. 7, № 2: 117 – 125.
9. Li H. *Advertising and consumer culture in China*. Cambridge: polity press, 2016.
10. Tai S.H.C. Correlates of successful brand advertising in China. *Asia pacific journal of marketing and logistics*. 2007; Vol. 19, № 1: 40 – 56.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 801 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-277-279

***Golovina E.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: Gol114@yandex.ru*

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN THE ENGLISH TEXT. 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 a novel "The Book Thief" by Markus Zusak. Features of the writer's creativity are determined. The frequency means of expressiveness in the translation of the emotional and evaluative vocabulary of the work are identified and interpreted. The author of the article represents the main translation transformations in the translation of emotional-evaluative vocabulary. It is determined that the replacement of parts of speech is the most frequent transformation in translation.

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 АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются лингвостилистические особенности перевода эмоционально-оценочной лексики в художественном тексте. Актуальность статьи определяется возрастающим интересом к изучению эмоционально-оценочной лексики, средствам их выражения в различных языках и способах перевода данной лексики. В статье применены следующие методы исследования: описательный метод, метод сплошной выборки, переводческий анализ. Материалом исследования послужил роман «Книжный вор» Маркуса Зусака. Определены особенности творчества автора. Выявлены и интерпретированы частотные средства выразительности в переводе эмоционально-оценочной лексики произведения. Автором статьи репрезентированы основные трансформации при переводе эмоционально-оценочной лексики. Определено, что замена частей речи является самой частотной трансформацией при переводе.

Ключевые слова: **перевод, переводческая трансформация, эмоционально-оценочная лексика, средства выразительности, роман.**

Цель заявленной статьи состоит в рассмотрении лингвостилистических особенностей перевода эмоционально-оценочной англоязычного текста. К задачам исследования относятся: 1) выявление эмоционально-оценочной лексики в произведении «Книжный вор» Маркуса Зусака; 2) перевод выявленной эмоционально-оценочной лексики на русский язык; 3) анализ средств выразительности, с помощью которых данный пласт лексики выражен; 4) анализ переводческих трансформаций эмоционально-оценочной лексики.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проанализирована и переведена эмоционально-оценочная лексика в романе Маркуса Зусака «Книжный вор». Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область переводоведения 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, значимыми являются труды В.И. Жельвиса, Л.К. Латышева, В.И. Шаховского, В.Н. Ярцевой [1–4]. К эмоционально-оценой лексике 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 «Книжный вор» Маркуса Зусака [5]. Автор был вдохновлен рассказами его матери о войне, которую ей пришлось пережить. В детстве его матери пришлось жить в нацистской Германии среди евреев, и именно она смогла описать сыну те трагические события, которые он положит в основу своих произведений. Автор повествует не о самой войне, а об ее влиянии на людей, как они изменяются, какие качества у них доминируют. В своем творчестве Маркус Зусак интерпретирует переживания героев через детали, например, описывая грязь на дороге, он подразумевает «разложение» общества, его пороки. Он рассказывает о настоящей дружбе и предательстве самых близких людей.

В произведении выделено 116 примеров использования эмоционально-оценочной лексики, переведенной автором статьи на русский язык. Она выражена разными средствами выразительности речи: эпитетами, метафорами, литотой, сравнениями и т. д.

При переводе выявлено 68 примеров эпитетов, среди которых некоторые имеют характеристики, несвойственные для данного средства выразительности, например, *injured face* переводится как «обиженное лицо», хотя *injured* – это «пострадавший, поврежденный». Данный эпитет переведен описательным способом. Автор описал молодого человека, которого не приняли в музыкальную школу, хотя у него были совершенные способности к музыке. Пример демонстрирует душевное состояние героя. Если прочитать данный эпитет вне контекста, то дословный перевод будет значительно отличаться от оригинала. Автор применил эпитет *injured* для иллюстрации того, что герой был настолько обижен, что это можно было понять по его лицу, оно было будто «повреждено».

Следующий эпитет имеет не менее интересную особенность, его можно рассматривать как метафору. Эпитет *sun-soaked paradise* переводится как «райское место». Данный пример может относиться как к эпитету, так и к метафоре. При переводе нами использовалось опущение. При анализе выражения *sun-soaked* выявлено, что оно может быть переведено и как причастие, и как прилагательное. Данное выражение можно перевести дословно как «место, которое пропитано солнцем», хотя в контексте нет ни одного слова о солнце, так как место действия происходит в дождливый день в одном немецком городе. Автор использует это выражение в тексте, чтобы показать позитивную атмосферу дружбы, которая царит во всем четырехквартирном доме.

Следующий эпитет автор использует чаще всего в тексте, чтобы описать одним выражением сразу несколько человек. Выражение *wooden man* может быть переведено двумя способами. Первый вариант – это «черствый человек», вся его энергия направлена на негатив. Второй вариант – «деревянный человек», которые не имеет никаких талантов, он совершенно ничего не умеет делать, и этот человек, как дерево, которому необходимо все готовое. Оба варианта могут быть применимы в контексте, но первый вариант все же более подходит для описания героя. Главный герой не является отрицательным, но его характер иногда не дает покоя его домочадцам, которых он изводит своей завистью ко всем успешных людям. Автор в тексте сравнивает его с разными видами деревьев, которые не мешают жить людям до поры до времени, пока не наступит гроза.

И одним из самых сложнопереводимых и самых употребляемых эпитетов данного произведения был перевод названия улицы *Himmel Street* – «Химмель-стрит». Данное выражение состоит слов немецкого *Himmel* – небо и английского *Street* – улица. Автор использует данное выражение, чтобы подчеркнуть немецкую атмосферу, которую переживает еврей в то время. Эпитет переведен транскрибированием, так как в противном случае возможно искажение смысла и потеря авторского замысла.

В данном художественном произведении эмоционально-оценочная лексика была представлена также 20 метафорами. Особенность метафор текста в том, что они являются устойчивыми выражениями, перефразированными автором. Таким образом автор создает свое собственное видение данной ситуации. В каждом примере он изменяет одно слово, что практически полностью изменяет смысл выражения. Например, словосочетание *pain in the neck* переводится как «зануда, нужный человек». Автор переформулирует его, заменив *neck* на *arse*, что делает фразу уже более грубой и фамильярной. Данная метафора меняется

от ситуации к ситуации, делая обстановку все более напряженной. Также она может быть отнесена не только к человеку, но и к ситуации, неприятному делу или даже самой обыкновенной боли в шее.

Следующий пример метафоры также изменяется в одном слове. Выражение, которое придумал автор произведения, *Chiming dread,* переводится как «страх, постоянно шумящий в голове». В английском языке уже существует устойчивое сочетание shapeless dread, которое переводится так же, как и выдуманная метафора автора. Автор использует метод замены слов для описания уникальности ситуации. Данная метафора передает постоянный страх людей за свою жизнь во время войны, можно предположить, что было выбрано слово *chiming* потому, что при описании трансляции громкоговорителей используется именно оно. Люди боялись громкоговорителей, так как по ним чаще всего передавались плохие новости. Автор сумел очень подробно и четко описать страх людей перед этим устройством.

Метафора *the edge off my stress* – одна из самых противоречивых средств выразительности речи данного произведения. Она употребляется в тексте дважды, и ее перевод будет отличаться. В первом случае эта метафора была последними словами солдата, который умирал от пулевых ранений во время битвы, что переводится как «конец моим страданиям». Во втором случае данная метафора описывает состояние главного героя, который радуется окончанию войны. Он выходит на прогулку по городу и понимает, что это «конец его переживаниям», так как он снова может жить свободно и уехать к себе на родину. Таким образом, одна метафора может описывать сразу несколько ситуаций.

Следующее средство выражения эмоционально-оценочной лексики – гипербола. В данном произведении обозначены две гиперболы, которые отличаются друг от друга одним словом. Выражение *the whole spectrum of feelings* переводится как «весь спектр эмоций». Данное словосочетание описывает эмоциональное состояние главного героя, когда он узнает об окончании войны и не знает, как попасть на другую сторону города. В тот момент он испытывал сразу несколько чувств, которые будто «разрывали его». Он ощущает тоску по товарищам, злость из-за войны, радость из-за ее окончания, трепетное волнение, полное разочарование из-за всех потерь за всю его жизнь. Во втором случае данная гипербола изменена лишь в одном слове. *The whole spectrum of colors* переводится как «весь спектр цветов». Эта гипербола описывает состояние героя, когда он выходит на прогулку в поле и доходит до реки, которая была кристально чистой. Он наслаждался пейзажем, так как на протяжении года не мог покинуть катакомбы и жил там. Он радуется каждому камешку, каждому цветку и говорит, что «никогда так много яркого и темного не видел». Таким образом, замена одного слова практически полностью изменила фразу, которая может быть употреблена в определенных ситуациях. Замена одного слова в данных гиперболах меняет смысл выражений. В данном случае был применен буквальный перевод, и это не исказило смысл произведения и задумку автора.

При переводе эмоционально-оценочной лексики выявлено 17 сравнений. Практически каждый пример олицетворения имеет негативную коннотацию, так как либо описывает события во время войны, либо описывается сама война. Выражение *The sky like soup* переводится как «небо, как суп». Речь идет об описании неба после бомбежки города, когда воздух был полон гари, пыли и обломков домов. Главный герой сравнивает небо с супом, так как была очень сильная жара, и весь мусор с неба сыпался на дорогу. Он сравнивает его с перцем, который переложили в суп, и поэтому невозможно находиться на улице долго. Данный пример иллюстрирует положение всего города во время войны и психологическое состояние героя. Он голоден, поэтому даже небо сравнивает с супом.

Второй пример сравнения иллюстрирует жизненно-философскую тему. Выражение *words like the eternity* переводится как «слова, как вечность». Автор данного произведения любит рассуждать на философские темы. В данном случае он приводит монолог офицера, который думает о том, что его слова могут спасти или убить сразу целых две роты. У офицера был приказ «уничтожить западный фронт в лесу и устроить на том месте лагерь». Он размышляет о ценности слов, вспоминает разные афоризмы о жизни и, в конце концов, решает отступить. Он понимает, что его слова смогли спасти множество человеческих жизней, хотя позже он сам пострадает за нарушение приказа. Автор хотел показать данным примером, что слова могут изменить ход событий.

Следующее сравнение *boxlike houses,* которое переводится сразу в нескольких вариантах: «прямоугольные дома», «коробкообразные дома», «ящикоподобные дома», так как постройки этих домов были совершенно одинаковыми. На улице эти домишки стояли в ряд, и поэтому автор описывает их совершенно одинаковыми и ничем не отличающимися. Он говорит, что это были не только дома, но и различные сооружения, в которых жили люди, отмечает, что в одном помещении жили несколько человек, что напоминало «цыплят в одной коробке, которые все время были рядом». Особенность данного сравнения – слитное написание сразу двух слов, которые можно писать раздельно, но автор таких образом делает акцент на их сходстве и идентичности.

При переводе эмоционально-оценочной лексики нами использованы следующие переводческие трансформации:

1. **Опущение некоторых частей речи** для уменьшения объема фразы, например, *passengers sliding out* – «выскользнувшие пассажиры». В данном примере опущено слово «наружу, на улицу», так как по контексту понятно, куда они выходят. Данную трансформацию можно делать в том случае, если не последует искажения смысла. Во фразе *blow hot air* – «разгоряченная физиономия» было опущено слово *blow*, так как данные слова очень похожи по значению, и при его опущении не последовало никакого нарушения смысла предложения. Опущения наречия в данном примере применены потому, что по языковым нормам русского языка это недопустимо. Опущения следует делать тогда, когда фраза действительно не пострадает, смысл и авторская задумка не будут искажены.

2. **Добавления некоторых частей** для придания фразе более полного смысла, например *such gravity* – «сильное притяжение». В данном примере было добавлено слово «сильное», так как это будет соответствовать нормам русского языка. Добавления позволяют представить дополнительную информацию, которой недостает при переводе. Например, словосочетание *face with constant fury* переводится как «лицо, украшенное постоянной яростью». «Украшенное» было добавлено потому, что без данного слова можно потерять часть смысла.

3. **Замена частей речи.** В словосочетании *only detriment* – «настоящий вред» наречие было заменено на прилагательное, так как оно придает фразе большей эмоциональности и соответствует нормам русского языка. Данная трансформация применяется чаще всего тогда, когда члены предложения оригинала не будут сочетаться на языке перевода или не соответствуют языковым нормам языка перевода. Во фразе *believing in me* деепричастие было заменено на существительное, чтобы соответствие с оригиналом сочеталось. В конечном итоге данная фраза была переведена «вера в меня» вместо деепричастия, которое не соответствовало нормам русского языка. В некоторых случаях замена части речи позволяет сократить объем фразы и улучшить качество перевода. Во фразе *like garbage* причастие было заменено на наречие, что позволило «облегчить» фразу на слух и убрать описательный оборот. В итоге фраза переведена как «подобно мусору».

4. **Дословный перевод** допустим 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. В словосочетании a *wiry woman* «странная женщина» все слова были переведены по их прямому значению без каких-либо трансформаций. В данном случае они не требуются, так как смысл достаточно прост. В предложениях *I can be cheerful* – «Я жизнерадостный» и *I can be amiable* – «Я дружелюбен» смысл никак не изменен, так как учтены все грамматические связи. Данные примеры не нуждаются ни в добавлении, ни в опущении.

5. Транскрибирование. В данном тексте такая трансформация была применена только при переводе названий улицы, имен и фамилий. Половина имен и фамилий были немецкие, поэтому это позволило не нарушить звучности. Например, немецкая фамилия Hubermann была переведена как Хуберманн. При переводе немецкого имени Hans буква «х» была заменена на «г», так как в русском языке данное имя будет звучать мелодичнее, чем с «х». В конечном итоге имя переведено как Ганс. Транскрибирование позволяет не изменять имена собственные, даже те, которые могут иметь эквивалент в другом иностранном языке. Название улицы Himmel-street было переведено как Химмель-стрит, что соответствует нормам немецкого языка.

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 гиперболы. Метафоры были изменены по задумке автора, который поменял практически в каждом словосочетании по одному слову, что придало совсем другой смысл всему предложению. Данные трансформации с метафорами были выполнены для повествования уникальности события. Гиперболы в тексте позволили понять состояние внутреннего мира героя в разных обстоятельствах. При переводе эмоционально-оценочной лексики были применены переводческие трансформации, среди которых самой частотной является грамматическая трансформация – замена частей речи.

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. Зусак М. *Книжный вор*. Москва: Издательство «Эксмо», 2021.

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. Zusak M. *Knizhnyj vor*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2021.

Статья поступила в редакцию 03.05.22

УДК 821.111 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-279-281

***Efimov A.V.,** postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: alexeyefimov3000@gmail.com*

NARRATIVE STRATEGY OF MANIFESTATION IN J. BARNES'S "TALKING IT OVER". The implementation of the narrative strategy of manifestation in the work of Julian Barnes "Talking It Over" is examined in the article. In this book, three characters – Stephen, Oliver and Gillian – tell the same story, but each places accents in their own way. The real state of things in this story cannot be established not only because of the a priori bias of the participants in the events, but also because of the imperfection of human memory. The article examines in detail the discourse in which the characters communicate with a certain subject. Despite the fact that this person is devoid of a narrative voice, many indexes in the novel indicate that this subject has his own point of view about the story presented by the heroes. As the narrative develops, the narrator, who speaks in other people's voices, appears more and more in the novel. The reader analyzes the layout and selection of speech material, headings, replicas of characters answering the questions of the narrator-interviewer, which are not reflected in the text – and thereby gets the opportunity to develop his own position in relation to what happened to the characters, starting from both the words of the characters and the opinion of the narrator: the importance of the reader's interpretation, necessary for understanding the novel, the content core of which is the position about the absence of universal truths, is emphasized. Consequently, the full functioning of the narrative strategy can be achieved by assimilating by the reader not only the events being told, but also the event of the story itself.

Key words: **Julian Barnes, narratology, narrative strategy, reader reception, interpretation, relativism, postmodernism.**

***А.В. Ефимов**, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: alexeyefimov3000@gmail.com*

НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ В РОМАНЕ «КАК ВСЕ БЫЛО» ДЖ. БАРНСА

В статье анализируется реализация нарративной стратегии проявления в произведении Джулиана Барнса «Как все было». Рассматривается процесс формирования чрезвычайно важной в диегетическом повествовании фигуры нарратора, имеющего свою точку зрения по поводу излагаемой героями истории. Подчеркивается значимость читательской интерпретации, необходимой для понимания романа, содержательным стержнем которого является положение об отсутствии универсальных истин. Делается вывод о том, что полноценное функционирование нарративной стратегии может быть достигнуто путем усвоения читателем самого события рассказывания.

Ключевые слова: **Джулиан Барнс, нарратология, нарративная стратегия, читательская рецепция, интерпретация, релятивизм, постмодернизм.**

В современной науке все более актуальной становится теория повествования – нарратология. К началу XXI века она доказала свой научный потенциал, став одним из главных векторов развития литературоведческой мысли. Имея прочную теоретическую основу и разветвленный терминологический аппарат, нарратология из года в год обогащается все более глубокими практическими исследованиями, авторы которых ставят перед собой цель постичь суть изучаемых явлений через призму феномена нарратива. Одной из важнейших тенденций в современной отечественной нарратологии является анализ литературного творчества с помощью категории нарративной стратегии, способствующей раскрытию смысла произведения, художественное пространство которого представляет собой активную совместную деятельность рассказывающего и воспринимающего субъектов. Как отмечает Г.А. Жиличева, «в большинстве случаев использование категории связано с описанием коммуникативной природы нарратива, особой нарративной интенсиональностью» [1, с. 49]. Коммуникативный акт в произведении осуществляется прежде всего посредством текстовой реализации фигуры нарратора – «агента или же инстанции, которая сообщает и передает в повествовании разнообразные состояния и события» [2, с. 388]. Большой вклад в исследование нарративных стратегий художественной литературы сделан В.И. Тюпой, выделяющим четыре главных стратегий в художественной литературе, соотносимых с нарративной картиной мира, модальностью и интригой [3]; О.А. Ковалевым, анализирующим нарративные стратегии оправдания вымысла и виртуального сюжета [4]; О. Бойницкой, обозначающей ключевые реалистические стратегии [5]; А.-Ж. Греймасом, описывающим функционирование актантных схем в литературе [6]; Б. Макхэйлом, рассматривающим постмодернистские стратегии [7]; О. Сантоветти, концептуализирующим стратегию отступления [8]. Тем не менее следует заметить, что среди исследователей нет единого мнения о том, что представляет собой нарративная стратегия, в чем заключается ее роль в произведении и какие фундаментальные нарративные стратегии функционируют в литературном творчестве – этим фактом определяется актуальность нашей работы. Цель этого исследования – рассмотрение специфики нарративной стратегии в романе Джулиана Барнса «Как все было» (англ. «Talking It Over"). Достижение данной цели предполагает выполнение следующих задач: изучение специальной литературы по теме статьи; обзор общей нарративной структуры романа; выявление особенностей нарраторского «голоса» в произведении; разбор используемых в повествовании нарративных приемов, при помощи которых реализуется выбранная автором нарративная стратегия; подведение итогов исследования. Новизна статьи заключается в выделении и детальном анализе нарративной стратегии проявления, наглядно реализуемой в романе Джулиана Барнса. Полученные результаты могут быть применены как в области нарратологии, так и в сфере исследований романного наследия Барнса.

«Как все было» (1991) – роман, имеющий нетривиальную структуру, что подтверждает слова О.Ю. Пановой о Барнсе как об «экспериментаторе, исследующем возможности романной формы и сочетающем традиционное с новаторским» [9, с. 141]: три главных героя (Стюарт, Оливер и Джиллиан) рассказывают их общую историю, которая сюжетно легко укладывается в простую ситуацию «любовного треугольника». Поэтому в рецензиях, предваряющих в русскоязычном издании текст самого романа, не уделяется значительного внимания событиям, которые происходят с героями – акцент делается на том, как устроено повествование. Так, Л. Данилкин пишет: «Это роман-конференция: в нем нет ни единого слова от автора... Автор помалкивает, но его присутствие непостижимым образом чувствуется в романе» [10, с. 5]. В британской газете «Pulse» отмечается, что в романе нет «никаких назиданий, комментариев, и вообще никакого намека на то, что у автора есть свой взгляд, отличный от взгляда его героев» [10, с. 6]. И в том, и в другом случае авторы правы по поводу отсутствия каких-либо реплик нарратора, однако заблуждаются, делая на основании этого факта вывод о принципиальной непроявленности нарраторской фигуры в тексте.

Исходя из того принципа, по которому построен роман, действительно логично было бы заключить, что глобальное повествование в нем раскрывается с позиции «пустого центра» (Л.В. Татару). Вместе с тем нужно учитывать дискурсивные реалии разворачиваемой картины действий: герои, рассказывая свою историю, обращаются к конкретному лицу. В диегесисе имеет место сам акт изложения событий, а значит, повествование ведется не с нулевой точки фокализации (вопрос о существовании которой, надо заметить, считается в нарратологии дискуссионным), а от диегетического повествователя-наблюдателя «Он», имеющего «внешнюю позицию по отношению к миру истории, внутреннюю – по отношению к ее участникам» [11, с. 137]. Такая дефиниция нуждается в корректировке в соответствии со спецификой повествования в романе. Нарратор, строго говоря, не наблюдает происходящего – не будучи свидетелем излагаемых героями событий, он находится в роли слушателя. При этом он выполняет координирующую функцию, не позволяя речи собеседников развиваться стихийно, о чем свидетельствует выверенная схема повествования как в целом, так и в индивидуальных «отрезках» истории. Наконец, в отличие от уже концептуально оформленного типа повествователя-наблюдателя, нарратор в романе Барнса никогда не пересказывает слова героев и не выражает к ним своего отношения. Поэтому терминологически точнее будет назвать данного нарратора повествователем-интервьюером.

Стремясь представить произошедшие события в наиболее достоверном виде, нарратор элиминирует из текста указывающие на его фигуру вербально-индексальные знаки, и тем самым как бы складывает с себя авторские полномочия. Он сохраняет аутентичность речи каждого из собеседников, что выражается в разговорной тональности, строго соблюдаемой в произведении. Не задействован авторский лексикон и в заголовках каждой из глав, соответствующих поэтапному развитию истории. В заголовки вынесены отдельные фразы самих героев, но есть отличительная особенность в использовании им этого базового для любого интервьюера приема. Традиционно в заголовок помещается предельно афористичная и репрезентативная фраза интервьюируемого, которая отражает его характер и систему взглядов – нарратор в «Как все было» выбирает далекие от формальной и содержательной цельности фразы, отражающие характер самой истории. Уже в этой селекции можно наблюдать проявление нарраторского «Я», просвечивающего сквозь его демонстративное отстранение от роли полновластного текстового демиурга.

На наличие в романе коммуницирующего с героями субъекта указывают и другие признаки. По замечанию В. Гуигнери, Барнс выстраивает «нарративную стратегию сопоставления драматических монологов, адресованных молчаливому собеседнику» [12, с. 142]. Так, например, каждый из участников истории в начале повествования здоровается и представляется, что, безусловно, вполне можно было бы понимать как обращение к наррататору, косвенному реципиенту. Однако благодаря другим индексам, которые содержатся в их репликах, мы видим дискурс (речь, «погруженную в жизнь» [13, с. 137]) совсем другого рода, происходящий в «очном» контакте с другим человеком. Оливер предлагает собеседнику сигарету, а затем просит разрешения закурить: «Привет, я Оливер, Оливер Рассел. Сигарету хотите? Нет, конечно, я так и думал. Не против, если я закурю?» [10, с. 25] (“Hi, I’m Oliver, Oliver Russell. Cigarette? No, I didn’t think you would. You don’t mind if I do?» [14, с. 22]). Подчеркнем сразу, что данная коммуникативная ситуация не является в романе единичной. Цепочка таких ситуаций сливается в целый мотив, способствующий развитию психологического плана истории. Так, если в первой половине романа в ипостаси неудержимого курильщика находится Оливер, ревнующий Джиллиан к Стюарту, то впоследствии постоянно курить (предварительно спрашивая об этом разрешения) во время изложения истории будет Стюарт, от которого Джиллиан уходит к Оливеру. Следовательно, мотив курения (или же отказа от него) служит своеобразным сигналом, указывающим на изменения в душевном состоянии героев и связывающим акт рассказывания с самой любовной историей.

Герои не раз задают нарратору вопросы, в том числе и риторические, которые убеждают нас в его конкретности, «материальности». При этом перед глазами читателя все с большими подробностями вырисовывается психологический портрет не только каждого из «актеров», но и нарратора. Он в той или иной степени принимает эмоциональное участие в рассказываемой истории, что непосредственным образом влияет на ход беседы. Например, Оливер произносит: «Стюарт… Нет, погодите. Вы ведь с ним уже говорили, верно? Говорили, говорили, я вижу. Я почувствовал по легкому сомнению во взгляде, когда упомянул двойной подбородок. То есть вы не заметили?» [10, с. 30] («Stuart … No, wait a minute. You’ve been talking to him, haven’t you? You’ve been talking to Stuart. I sensed that little hesitation when I floated the subject of his double chin. You mean you didn’t notice it?” [14, с. 27]). В других эпизодах вопросы героев указывают на тот факт, что «за кадром» происходит ответная реакция нарратора – в диегетической реальности, в отличие от экзегетической, имеет место не монолог, а диалог: «Как вы сказали? Он был без очков?» [10, с. 31] (“What’s that? He wasn’t wearing glasses?” [14, с. 28])

Наконец, очерчивают фигуру нарратора и такие итеративные паттерны в речи героев, которые указывают на внутреннюю зависимость рассказчиков от моральных оценок слушателя. Несколько оправдательный тон присущ Джиллиан, пытающейся объяснить, с чем связано ее внезапное пробуждение чувств к Оливеру: «Невозможно ведь точно назвать день и час, когда именно человек влюбился, правда?.. Одна подруга рассказывала мне, что влюбилась в парня, когда проснулась утром, и оказалось, что он не храпит. Не бог весть что, верно? Но похоже на правду» [10, с. 114] (“You don’t know exactly when you fall in love with someone, do you?.. I had a friend who told me she fell for a boy when she woke up in the morning and realised he didn’t snore. It doesn’t sound much, does it? Except it sounds true” [14, с. 86]). Несложно убедиться в строгости нравственных суждений нарратора, исходя из следующих цитат: «А что вы ухмыляетесь?» [10, с. 31] (“What are you smirking at now?” [14, с. 28]); «Вы, кажется, опять смотрите на меня с осуждением? Можете ничего не говорить. Я знаю. Вы находите меня высокомерной дрянью, верно?» [10, с. 52] (“Oh dear, you’re giving me that look again. You don’t have to say it. I know. You think I’m a patronising pudendum, don’t you?” [14, с. 45]); «Ваше осуждение полыхает неоновыми буквами. И брови сведены сурово, как у свекрови из “Кати Кабановой”» [10, с. 119] (“Your disapproval still flashes in neon. Your frown is worthy of the mother-in-law from “Katya Kabanova”” [14, с. 89]). Так, несомненное влияние на то, что и как говорят герои, оказывают не только сложность и неоднозначность любовной материи, обусловливающие душевные колебания рассказчиков, но и присутствие нарратора. Справедливо в этом отношении замечание Э. Тори по поводу того, что роман «в первую очередь сосредоточен на ненадежности повествования и многогранной природе любви» [15, с. 116].

Одностраничная глава под названием «Теперь» – переломная и в плане конфликта, и в плане наррации – и потому чрезвычайно значимая для проявления нарратора. Все краткие реплики персонажей посвящены браку Стюарта и Джиллиан. Стюарт счастлив, в словах Джиллиан проглядывает сомнение и желание убедить саму себя в любви к Стюарту, Оливер (что заметно по эмфатическому построению речи) осознает, что испытывает сильные чувства к Джиллиан. Глава неслучайно называется «Теперь», поскольку с этого момента нарратор находится внутри «настоящего» истории – ранее он узнавал лишь то, что уже произошло. Индициальное «теперь» служит звеном, связывающим нарратора с героями: в предшествующем повествовании его отделяла от центральной истории и пространственная, и временная граница – сейчас последняя уже отсутствует. Подобная динамика языковой субъектности нарратора служит дополнительным «симптомом» его участия в диегесисе.

Вовлечение нарратора в действие явным образом происходит и в момент его коммуникации с героями. Во время беседы нарратора с второстепенной героиней Вэл, которая оставляет компрометирующие по отношению к другим героям замечания, неожиданно появляются возмущенные Оливер и Стюарт и почти силой прогоняют женщину. Об этом можно судить по их преисполненным экспрессии репликам, некоторые из которых адресованы нарратору: «Вы что, не видите, что творится? Это прямой вызов вашей власти» [10, с. 307] (“Can’t you see what’s going on? This is a direct challenge to your authority” [14, с. 224]). Слова героев, таким образом, подчеркивают не только возможность активного вмешательства нарратора в ход событий, но и авторитетность нарраторской инстанции.

Многоуровневое проявление нарратора в тексте напрямую связано с проблематикой романа, заданной уже в эпиграфе: «Врет, как очевидец. Русская поговорка» [10, с. 10] (“He lies like an eye-witness. Russian saying” [14, с. 8]). Столкновение точек зрения героев обусловлено тем простым фактом, что единое для всех *происшествие* (объективная диегетическая история) воспринимается ими по-разному и раскалывается на несколько субъективных картин случившегося – нарративных *событий* [16, с. 169] (В. Шмид). Не представляется возможным воссоздать реальное положение вещей в этой истории не только из-за априорной предвзятости рассказчиков, но и из-за несовершенства человеческой памяти. А.Г. Далтон решительно выводит проблему романа за рамки дихотомии истины и лжи, говоря о памяти как о значимом факторе, напрямую влияющем на достоверность рассказываемого: «Небольшой изъян в памяти может быть связан с большой проблемой в поиске истины» [17, с. 89]. Единственный способ разобраться в происходящем заключается в отказе от скрупулезного сопоставления предоставляемых героями «фактов» и в выработке своей позиции по отношению к произошедшему, отталкиваясь от размещенных в самом нарративе коммуникативных индексов, которые были проанализированы нами выше.

Многие исследователи признают роль наррататора в произведении чрезвычайно значимой, однако убежденность в том, что в нем «нет нарратора, стоящего между персонажами и читателем» [18, с. 85] (П. Чайлдс), приводит некоторых авторов к не совсем корректному пониманию того, как именно функционирует данная инстанция.

Например, Е. Тарасова отмечает, что поступки героев, «вынесенные на суд читателя, не могут быть оценены однозначно. Писатель намеренно ставит читателя в положение не менее сложное, чем своих персонажей. Перед человеком, открывшим книгу, возникает множество точек зрения, противоречивых мнений о любви, дружбе, доверии, семейной жизни и так далее. И читатель вновь должен выполнить непростую задачу – выбрать для себя ту версию, которая кажется ему наиболее близкой к истине» [19, с. 268]. Гораздо точнее высказывается М. Мосели, отмечая, что на протяжении всего романа «читатели вырабатывают свою точку зрения» [20, с. 75]. Выбрать ту или иную позицию и выработать ее самостоятельно – принципиально разные задачи. Создать наррататору уникальную оптику для рассмотрения истории помогает именно фигура нарратора, проявляемая в тексте. Сбор материала, его компоновка и обработка, отражающиеся в речи героев взгляды автора на те или иные события, – все это способствует образованию сетки аттракторов, которая, с одной стороны, разворачивает перед наррататором еще одну ограниченную версию истории, а с другой – позволяет ему «уравновесить» эту версию стороннего реципиента своей позицией.

В посвященной анализу романа Барнса статье А.А. Нелюбина и Н.С. Бочкаревой можно найти мысль о «воображаемом собеседнике» [21, с. 58], с которым разговаривают герои, о построении произведения «по принципу беседы с читателем» [21, с. 58]. Безусловно, данная точка зрения имеет право на существование, поскольку сама таинственность фигуры нарратора легитимизирует эту идею. Однако в предложенной концепции есть два значительных недостатка: во-первых, при таком рассмотрении ставится под вопрос диегетическая адекватность романа, что вполне вероятно при подчеркнуто сконструированной художественной реальности в постмодернистской литературе; во-вторых, таким образом происходит значительное сужение наррататорской свободы, что, наоборот, совершенно неприемлемо в постмодернистской системе правил: наррататор лишается возможности противопоставить свою позицию позиции нарратора. Наличие взгляда нарратора создает определенный диапазон решений, который может быть принят наррататором. При этом субъектная автономность нарратора все же обеспечивает наррататору возможность выйти за пределы его идеологического поля, и постепенное проявление, материализация нарратора в романе делает эту возможность все более осуществимой.

Таким образом, в ходе исследования мы выполнили заявленные задачи и достигли цели – рассмотрели особенности реализации нарративной стратегии в романе Джулина Барнса «Как все было». Новизна данной статьи, заключающаяся в выделении и подробном рассмотрении стратегии проявления на материале романа «Как все было», обусловливает теоретическую и практическую значимость представленной работы. Сказанное привело нас к следующим выводам.

1. Произведение Барнса служит наглядной иллюстрацией постмодернистского релятивизма, центральной составляющей которого является идея об отсутствии абсолютных истин.

2. Стратегия проявления, лежащая в основе нарративной структуры романа, заключается в постепенном формировании фигуры нарратора, лишенного повествующего голоса, но имеющего свой субъективный взгляд на произошедшую с героями историю.

3. Нарраторская инстанция расширяет перед читателем поле интерпретации, позволяет ему оттолкнуться как от позиций рассказывающих историю героев, так и от поэтапно проявляемой в романе позиции нарратора, помогает приблизиться к пониманию того, как же все было на самом деле.

Содержащиеся в статье положения открывают путь к более глубокому исследованию в области литературоведения при помощи центральной в теории повествования категории нарратора, а также неразрывно связанной с ней категории нарративной стратегии, идентификационной проблематики в современной литературе вообще и в творчестве Барнса в частности, что подтверждает перспективность дальнейших исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Жиличева Г.А. *Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920 – 1950-х гг.*: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013.
2. Phelan J., Booth W.C. Narrator. *Routledge encyclopedia of narrative* New York: Routledge, 2008: 388 – 392.
3. Тюпа В.И. Нарративная стратегия романа. *Новый филологический вестник*. 2011; № 3 (18): 8 – 25.
4. Ковалев О.А. *Нарративные стратегии в литературе (на материале творчества Ф.М. Достоевского)*: монография. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2009.
5. Бойницкая О. Синтез постмодернистских и реалистических нарративных стратегий в историографическом романе Б. Бейнбридж «Мастер Джорджи». *PHILOLOGY*. 2016; № 4 (4): 26 – 28.
6. Греймас А.-Ж. *Размышления об актантных моделях. Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму*. Перевод с французского, составитель, вступительная статья Г.К. Косикова. Москва: Прогресс, 2000: 153 – 170.
7. McHale B. Postmodern narrative. *Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge, 2008: 456 – 460.
8. Santovetti O. *Digression: a narrative strategy in the Italian novel*. Bern: Peter Lang, 2007.
9. Панова О.Ю. Пути современной прозы в Великобритании и США. *Постмодернизм: что же дальше? (Художественная литература на рубеже XX – XXI вв.):* сборник научных трудов. Москва: ИНИОН РАН, 2006: 138 – 172.
10. Барнс Дж. *Как все было*: роман. Перевод с английского И Бернштейн. Москва: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2018.
11. Татару Л.В. *Нарратив и культурный контекст*. Москва: ЛЕНАНД, 2011.
12. Guignery V. Reading the Archives: The Construction of Character in Julian Barnes's «Talking It Over» and «Love, etc.». *CUJHSS*. 2020; № 14 (2): 141 – 157.
13. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Речь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002: 136 – 137.
14. Barnes J. *Talking It Over*. London: Picador, 1992.
15. Tory E. The Courage to Believe. Mediocrity and faith in Julian Barnes's «Staring at the Sun». *Stunned into Uncertainty: Essays on Julian Barnes's Fiction*. Budapest, 2014: 115 – 128.
16. Шмид В. *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры, 2008.
17. Dalton A.G. *Julian Barnes and the Postmodern of Truth*. Wellesley: Wellesley College, 2008.
18. Childs P. *Julian Barnes (Contemporary British Novelists)*. Manchester: Manchester University Press, 2011.
19. Тарасова Е. Хамелеон британской литературы. *Иностранная литература*. 2002; № 7: 265 – 269.
20. Moseley M. Crossing the Channel: Europe and the Three Uses of France in Julian Barnes's «Talking It Over». *Julian Barnes: Contemporary Critical Perspectives*. London: Continuum, 2011: 69 – 80.
21. Нелюбин А.А., Бочкарева Н.С. Особенности диалога в романах Дж. Барнса «Как все было» и «Любовь и так далее». *Мировая литература в контексте культуры*. 2009; № 4: 58 – 61.

References

1. Zhilicheva G.A. *Narrativnye strategii v zhanrovoj strukture romana (na materiale russkoj prozy 1920 – 1950-h gg.*: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2013.
2. Phelan J., Booth W.C. Narrator. *Routledge encyclopedia of narrative* New York: Routledge, 2008: 388 – 392.
3. Tyupa V.I. Narrativnaya strategiya romana. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2011; № 3 (18): 8 – 25.
4. Kovalev O.A. *Narrativnye strategii v literature (na materiale tvorchestva F.M. Dostoevskogo)*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2009.
5. Bojnickaya O. Sintez postmodernistskih i realisticheskih narrativnyh strategij v istoriograficheskom romane B. Bejnbridzh «Master Dzhordzhi». *PHILOLOGY*. 2016; № 4 (4): 26 – 28.
6. Grejmas A.-Zh. *Razmyshleniya ob aktantnyh modelyah. Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Perevod s francuzskogo, sostavitel', vstupitel'naya stat'ya G.K. Kosikova. Moskva: Progress, 2000: 153 – 170.
7. McHale B. Postmodern narrative. *Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge, 2008: 456 – 460.
8. Santovetti O. *Digression: a narrative strategy in the Italian novel*. Bern: Peter Lang, 2007.
9. Panova O.Yu. Puti sovremennoj prozy v Velikobritanii i SShA. *Postmodernizm: chto zhe dal'she? (Hudozhestvennaya literatura na rubezhe XX – XXI vv.):* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: INION RAN, 2006: 138 – 172.
10. Barns Dzh. *Kak vse bylo*: roman. Perevod s anglijskogo I Bernshtejn. Moskva: Inostranka, Azbuka-Attikus, 2018.
11. Tataru L.V. *Narrativ i kul'turnyj kontekst*. Moskva: LENAND, 2011.
12. Guignery V. Reading the Archives: The Construction of Character in Julian Barnes's «Talking It Over» and «Love, etc.». *CUJHSS*. 2020; № 14 (2): 141 – 157.
13. Arutyunova N.D. Diskurs. Rech'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya», 2002: 136 – 137.
14. Barnes J. *Talking It Over*. London: Picador, 1992.
15. Tory E. The Courage to Believe. Mediocrity and faith in Julian Barnes's «Staring at the Sun». *Stunned into Uncertainty: Essays on Julian Barnes's Fiction*. Budapest, 2014: 115 – 128.
16. Shmid V. *Narratologiya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2008.
17. Dalton A.G. *Julian Barnes and the Postmodern of Truth*. Wellesley: Wellesley College, 2008.
18. Childs P. *Julian Barnes (Contemporary British Novelists)*. Manchester: Manchester University Press, 2011.
19. Tarasova E. Hameleon britanskoj literatury. *Inostrannaya literatura*. 2002; № 7: 265 – 269.
20. Moseley M. Crossing the Channel: Europe and the Three Uses of France in Julian Barnes's «Talking It Over». *Julian Barnes: Contemporary Critical Perspectives*. London: Continuum, 2011: 69 – 80.
21. Nelyubin A.A., Bochkareva N.S. Osobennosti dialoga v romanah Dzh. Barnsa «Kak vse bylo» i «Lyubov' i tak dalee». *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2009; № 4: 58 – 61.

Статья поступила в редакцию 18.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-281-285

***Kelimu A.**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: nana546209@126.com*

ACTUAL DIVISION OF THE SENTENCE AND THE MAIN MEANS OF ITS EXPRESSION IN RUSSIAN AND CHINESE. The article deals with the important issue of the semantic center of sentences in the analysis of their actual division. The characteristic features of the actual division of the sentence and the degree of freedom of word order in Russian and Chinese are singled out and described. The insufficiencies and difficulties of studying the actual division of a sentence in Chinese linguistics are discussed. The main attention in the work the author focuses on the principle of equivalence of information in translation and the main means for expressing changes in word order in Chinese in Russian. The mistakes made in the transfer of the meaning of the sentence are given and the most appropriate interpretations are proposed with the correct definition of the word order and the actual division of the sentence. In conclusion, the necessity and prospects for further research of this issue are revealed from the point of view of its free use in practice in such areas as everyday communication, teaching, translation, etc.

Key words: **actual division, syntactic division, word order, semantic center, communicative task, intonation, logical stress, translation principle, informative equivalent, translation adequacy.**

***А. Келиму**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nana546209@126.com*

АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается важный вопрос о смысловом центре предложений при анализе их актуального членения. Выделяются и описываются характерные особенности актуального членения предложения и степени свободы порядка слов в русском и китайском языках. Обсуждаются трудности изучения актуального членения предложения в китайской лингвистике. Особое внимание в работе автор акцентирует на принципе эквивалентности информации при переводе и основных средствах выражения на китайском языке изменений порядка слов в русском языке. Приведены ошибки, допускаемые при передаче смысла предложения, и предложены наиболее подходящие интерпретации с правильным определением порядка слов и актуального членения предложения. В заключение раскрываются необходимость и перспективы дальнейшего исследования данного вопроса с точки зрения свободного его употребления на практике в таких сферах, как бытовое общение, преподавание, перевод и т. д.

Ключевые слова: **актуальное членение, синтаксическое членение, порядок слов, смысловой центр, коммуникативная задача, интонация, логическое ударение, принцип перевода, информативный эквивалент, адекватность перевода.**

В условиях современной глобализации проблемы коммуникации становятся более актуальными. Язык в основном используется для общения и выражения мыслей. А логическую направленность каждой мысли нужно каким-то способом оформлять. Предложение, представляющее собой главное средство сообщения мысли, выполняет основную функцию в языке – коммуникативную, т. е. функцию сообщения [1].

Термин «актуализация», предложенный Ш. Балли, означает превращение языкового знака в акте коммуникации в значимый, выделенный [2, с. 190]. Ключевую роль в процессе понимания говорящего играет актуальное членение предложения (АЧП), идея о котором была впервые высказана с выходом в свет в 1844 г. работы французского лингвиста А. Вейля «О порядке слов в древних языках по сравнению с современными» [3, с. 38].

Однако серьезное внимание на АЧ обратили лишь в начале XX века. Известный чешский ученый В. Матезиус, опираясь на идеи А. Вейля, в целом развил всю теорию. Благодаря его трудам было обращено особое внимание на изучение порядка слов (ПС) в связи с АЧП (в первую очередь в славянских языках) [4].

Согласно мнению В. Матезиуса, АЧП – это смысловое членение предложения в контексте его употребления на исходную часть высказывания – тему, в которой содержится известная или ясная из ситуации общения информация, и рему, которая сообщает нечто новое о первой части (содержится в неполном ответе) и представляет собой коммуникативную цель высказывания [5]. Речевой факт говорит в том, что АЧ является основным фактором для установления словопорядка в предложении. Иными словами, в русском языке изменение расположения слов – главное средство выражения смыслового центра предложения [6]. Благодаря развитию исследования понятия АЧП филологи уже не настаивают на том, что в русском языке порядок слов (ПС) свободный.

Несмотря на долгое время (уже примерно 100 лет) изучения теории АЧП в филологии, многие проблемы исследованы ещё не до конца. Например, в китайской лингвистике был широко изучен вопрос ПС в русском языке, а с 80-х годов прошлого века стало уделяться больше внимания АЧП для выявления его смыслового центра [7]. Однако определению ПС и АЧ в сложных предложениях и контекстах уделяется недостаточно внимания.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в нем представлены причины, затрудняющие изучение АЧП китайскими русистами и даны рекомендации для их решения. При этом автором проанализированы ошибки, допускаемые при передаче смысла предложения, и предложены наиболее верные переводы с правильным определением понятия ПС и АЧП. Необходимо отметить, что такие неточности не только встречаются в основных учебниках русского языка для китайских студентов, но и популярных переводах русских художественных произведениях на китайский. Таким образом, исследование данной проблематики чрезвычайно актуально и важно и для развития самой теории в китайской лингвистике, и в практике свободного употребления русского языка, например, в процессе общения, преподавания, перевода и др.

Научная новизна исследования заключается в выборе материалов для анализа данной проблемы. Чтобы продуктивно изучить АЧП в контексте, автором представлены материалы сопоставления оригиналов и китайских интерпретаций рассказов А.П. Чехова, которые используются большой популярностью в Китае.

Целью статьи является анализ изучения АЧП и ПС в русском языке с точки зрения иностранцев (китайских русистов), выявление основных причин, затрудняющих определения АЧП в русском языке для китайских учащихся, поиск подходов к их решению.

Таким образом, рассмотрим, прежде вс пего, особенности актуального членения предложения и степени свободы расположения слов в русском и китайском языках.

Самая большая разница между этими двумя языками заключается в том, что русский язык флективный, т. е. характер зависимости определяется не собственно позицией словоформы в предложении, а флексией [2]. В русском языке благодаря развитой системе морфологии и падежных окончаний члены предложения могут занимать различные места без изменения своей синтаксической функции. Например: *Пушкины были весьма небогаты. // Такова была эпоха Пушкина*. Любым может быть положение и взаимоположение главных членов предложения, т. е. подлежащее в одних случаях предшествует сказуемому, в других – следует за ним [8, с. 6].

В китайском языке более «твердый» порядок слов, при котором слово или словосочетание в зависимости от своей грамматической функции занимает в предложении устойчивое место.

Устойчивая структура, т. е. прямой порядок слов в китайском языке: подлежащее (тема) – предикат (рема). Таким образом, синтаксическая норма – это «подлежащее + сказуемое». Так что нормы ПС принципиально важны для синтаксиса китайского языка. Это тесно зависит от того, что в китайском языке отсутствует морфология слова в строгом смысле [9].

Например, возможно сказать *по-китайски 我看报纸 (Я читаю газету)*, но нельзя сказать *报纸看我 (Газета читает меня)*, т. е. если переведём их буквально на китайский язык, получается такое смещение исконного значения и неправильный перевод.

Рассмотрим другой пример: *母亲爱父亲 (Мать любит отца)*, поменяем местами слова *'母亲 – мать'* и слова *'父亲 – отец'*, получается *父亲爱母亲 (Отец любит мать)*. А в русском языке возможна перестройка словопорядка слов *мать* и *отец*: *Мать любит отца = Отца любит мать*. Иными словами, китайские предложения *母亲爱父亲 (Мать любит отца), 父亲爱母亲 (Отец любит мать)* имеют разный смысл, семантический порядок слов изменяется не свободно, строго закреплены расположения слов, начиная с подлежащего до дополнения.

Стоит отметить, что в результате перестановки расположения слов в русском языке происходят смысловые сдвиги, приводящие к тому, что на основе одного и того же предложения мы получаем ряд таких коммуникативных единиц, которые, несмотря на тождество вещественного содержания, передают различную информацию [8], т. е. одно и то же предложение из-за определенной коммуникативной цели говорящего может передавать разный смысл. Это сразу понятно из ответа на вопрос, поставленный к предложению, в котором дается значимая для акта коммуникации информация [2].

Например, *а) Таня / уехала в Москву.* Отвечает на вопрос: *где сейчас Таня? б) В Москву уехала / Таня.* Отвечает на вопрос: *кто уехал в Москву? в) Уехала Таня / в Москву.* Отвечает на вопрос: *куда уехала Таня?*

Таким образом, точнее определить ПС в русском языке не как свободный, а как несвязный [2, с. 196], на основании чего можно сделать вывод о том, что ПС во взаимодействии с интонацией представляет собой главное средство оформления АЧП.

Во-вторых, помимо вышеуказанного, в русском языке для выполнения коммуникативной задачи предложения ключевую роль играет ПС, а для перестройки порядка слов в китайском языке важно логическое ударение, и для определения логичного ударения нужны такие средства, как служебные слова, устойчивые словосочетания, частицы, отрицательные словосочетания, пауза (например, использование запятой на письме) и другие. Стоит отметить, что и в русском, и в китайском языках интонация (логическое ударение) является одним из важных способов определения смыслового центра предложения.

В-третьих, в грамматике китайского языка **подлежащее** является **темой**, описывает объект, а **предикат (сказуемое + дополнение)** выполняет функцию **ремы**, описывающую подлежащее, и представляет собой ядро структуры предложения и семантической интерпретации [10], т. е. в китайском языке не существует особой разницы синтаксического и актуального членений предложения (как в русском языке).

Вышеуказанные факты позволяют увидеть, что в переводе с русского языка на китайский не бывает строгих синтаксических соотношений. Иначе говоря, с точки зрения АЧП синтаксическое единообразие не имеет особого значения для перевода с русского языка на китайский, так что главным принципом выражения китайским языком изменений расположения слов в русском языке считается принцип информативного эквивалента [11].

Как уже было сказано выше, членение компонентов предложения в китайском языке осуществляется с связи с коммуникативной задачей предложения и эквивалентно теме и реме предложений в русском языке. Нужно отметить, что в китайском языке задачи передачи коммуникативной информации может быть достигнуты посредством изменения структуры предложений или использования служебных слов и др. [12].

Например,

1. Папа / купил книгу.

*爸爸 买**了** 一本书。*

(Папа) (купил) (одну книгу).

Служебное слово «了» обозначает совершение действия, т. е. 'совершение покупки'

2. Книгу купил / папа (или книга куплена / папой).

*书 **是** 爸爸 买**的**。*

*(Книга) **(является; именно)** (папа) **(то, что** купил).*

В этом предложении устойчивое словосочетание как *'именно = 正是', 'является кем – чем каким = 的是', в результате чего* выступает в качестве информативного эквивалента в переводе. Получим трансформационный перевод: *Именно папа купил книгу. / Тот, кто купил книгу, является папой.*

3. Папа купил / книгу (или: Купил папа / книгу).

*爸爸 买**的** **是**书。*

*(Папа) (**то, что** купил) (**является** книгой).*

Здесь тоже с помощью устойчивого словосочетания *'что является чем, каким = ……的是'* получается информативный эквивалент в переводе: *То, что купил папа, является книгой.*

Рассматриваем и другие примеры в китайском языке, чтобы понять ключевую роль логического ударения в определении смыслового центра предложения. Стоит отметить, что для выделения логичного ударения необходимы частицы, отрицательные словосочетания и другие.

Данные ниже примеры позволяют показать различия в способах выражения смыслового центра в китайских и русских предложениях.

您昨天去商店买东西了吗？（*Вы вчера ходили в магазин за покупкой?*）

Чтобы выразить разный смысловой центр в данном предложении, нужно субъективное логическое ударение говорящего; при этом в китайском языке невозможна перестройка порядка слов.

您**昨天去商店买东西了吗？*（Вы** вчера ходили в магазин за покупкой?*）

*您**昨天**去商店买东西了吗？*（*Вы **вчера** ходили в магазин за покупкой?*）

*您昨天**去**商店买东西了吗？*（*Вы вчера **ходили** в магазин за покупкой?*）

*您昨天去**商店**买东西了吗？*（*Вы вчера ходили **в магазин** за покупкой?*）

*您昨天去商店**买东西**了吗？*（*Вы вчера ходили в магазин **за покупкой**?*）

Для того чтобы определять АЧП в китайском языке, кроме логического ударения ещё необходимы такие средства, как частицы: *'是 (不是) = ли', '不是, 是否 = не (ли)',* или устойчивые словосочетания: *'正是 = именно', '……是……, ……怎样 = что является чем каким', '（做）……的是 = это … делал что-то'* и другие.

Например, предложение *Вчера ходили в магазин за покупкой вы?* переведём на китайский*:*

*а) **是您**昨天去商店买的书吗？*

***Это вы** вчера ходили в магазин за покупкой?*

*б) **不是您**昨天去商店买东西的吗？*

***Это не вы** вчера ходили в магазин за покупкой?*

*в) **是不是**您昨天去商店买东西了？*

***Это вы ли** вчера ходили в магазин за покупкой?*

г) *昨天去商店买东**西的是您**吗？*

Это не вы ли, кто вчера ходил в магазин за покупкой?

При сравнении ПС и АЧП в русском и китайском языках видим немалую разницу ПС и АЧ в этих двух языка. Из-за этого на практике выявляется немало ошибок, допускаемых студентами, преподавателями, переводчиками и др., касающихся неверных определений смыслового центра предложении в русском языке. Такие ошибки возникают не только из-за большой разницы его понятия в этих двух языка – в данном исследовании содержатся ещё другие объяснения.

Во-первых, сложность самой теории. В истории изучения теории АЧ и ПС не было единого мнения о природе актуального членения, так что до сегодняшнего дня разными филологами предлагаются разные термины АЧП, такие как *«основа – ядро», «данное – новое», «основа – редуцируемая часть», «тема – рема»* [6].

Во-вторых, небольшой объём для определения понятий АЧП в книгах по грамматике. Такое положение особенно серьезно в учебниках грамматики для китайских студентов. Например, материалы о ПС и АЧП даны только для студентов 2-го курса, и в учебнике только объемом в две страницы описываются эти два сложных понятия.

В-третьих, многие китайские преподаватели сами недостаточно владеют знаниями о АЧП, следовательно, в процессе обучения они недостаточно подчёркивают важность АЧП и ПС и не знают, как исправить ошибки, связанные с АЧП и ПС в учебниках, отвечая студентам, что *«все варианты возможны, так как ПС в русском языке свободный. Благодаря изменению окончания слова возможна перестановка подлежащего и дополнения, но только следует обратить внимание на правильное употребление соответствующего падежа»*.

Рассмотрим один из примеров-ошибок перевода в учебнике русского языка для китайских студентов.

«В комнату вошёл мужчина высокого роста». Его перевод рядом: *«一个高个儿男人**走**进房间。»*, т. е. «*Мужчина высокого роста вошёл в комнату*». Таким образом, в переводе рема получается «***вошёл в комнату***». Однако на предыдущей странице представлено такое же по смыслу предложение с верным переводом: *«**房**间里走进一位高个子男人。»* (***В комнату вошёл высокий мужчина***). В этом нетрудно видеть, что и редакторы учебника не заметили таких неточностей, касающихся АЧП и ПС.

Из-за непонимания особенностей русского и китайского языков, чрезмерного акцента на теорию построения предложений в обучении русскому языку, игнорирования АЧП с коммуникативной точки зрения, а также некоторой неуместности в учебниках многие студенты не осознают, что ПС играет важную роль в русском языке. Так что им не найти информационного эквивалентного выражения русского предложения в китайском языке, невозможно правильно понять исходный текст и выразить мысль. Видно, что в процессе обучения русскому языку следует уделять достаточное внимание принципу ПС в предложении и АЧП.

Кроме вышеуказанных причин, до сих пор многие грамматики русского языка, прежде всего, пишут о свободе ПС, а степень его свободы рассматривают на втором плане и обсуждают ограничение свободы ПС больше с точки зрения морфологии и синтаксического отношения (так же и в китайском языке). Обычно просто указывают, что изменение ПС в большей или меньшей мере может вызывать стилистическую трансформацию. Так что начинающие изучать русский язык могут с легкостью игнорировать ключевую роль и важность ПС в русском языке [13].

Однако такие неточности, касающиеся неправильных определений ПС и АЧП, нередко встречаются и в популярных переводах русских художественных произведений на китайский. Стоит отметить, что в качестве первостепенной важности максимального совпадения содержания оригинала и перевода большинством исследователей рассматривается эквивалентность как основной признак и конституирующее условие перевода. При установлении эквивалентных отношений при переводе синтаксические значения часто отходят на второй план. Перевод определяется как трансформационный процесс, поэтому невозможна эквивалентность на структурном, т. е грамматико-синтаксическом, уровне [14].

Рассказы А.П. Чехова в течение длительного времени изучались и переводились в Китае много раз. Однако во многих переводах существует немало неточностей при передаче смыслового центра предложения. В данном исследовании предложены примеры таких ошибок.

Рассмотрим важную роль АЧП в определении смыслового центра в некоторых контекстах рассказов А.П. Чехова.

1. *На свадьбе у Ольги Ивановны были все её друзья и добрые знакомые.*

Данное предложение находится в начале рассказа. Автор рассказывает о ситуации, так что для автора данное (Т) ***в этой ситуации «у Ольги Ивановны свадьба»***, для всех новое (Р) должно быть то, что случилось на свадьбе, отвечая на вопрос *«Что случилось на её свадьбе?»* Так что в этом предложении смысловой центр должен быть *«были все её друзья и добрые знакомые»*.

Выделяем актуальное членение так:

На свадьбе у Ольги Ивановны / были все её друзья и добрые знакомые.

*А. 参加奥莉加·伊万诺芙娜婚礼**的，是**/她所有的近朋好友。*[15, с. 115].

Тем, кто был на свадьбе у Ольги Ивановны, являются все её друзья и добрые знакомые.

Здесь АЧ предложения выделено с помощью устойчивого словосочетания *'的是:…что-кто является кем-чем'*, отвечает на вопрос: *кто именно был на свадьбе?*

Б. 在奥莉加·伊万诺夫娜的婚礼上，/她所有的朋友和相好都来参加了 [16, с. 43].

На свадьбе у Ольги Ивановны / участвовали все её друзья и добрые знакомые.

В этом переводе написано о событии *(свадьбе)*, а не только подчёркивается, кто именно пришёл. Запятая играет ключевую роль для определения логического ударения. В целом отвечает на вопрос: *Что случилось на свадьбе?*

*В. 奥莉加·伊万诺夫娜所有的朋友和熟人**都**/出席了她的婚礼。*[17, с.153].

Все друзья и добрые знакомые Ольги Ивановны / были на её свадьбе.

Здесь отсутствует запятая, а логическое ударение на слово *«все участвовали»*, отвечает на вопрос: *что делали все друзья и добрые знакомые Ольги Ивановны?*

Вариант Жу Луна представляется наиболее адекватным и подходящим переводом, поскольку в нём точно выделяется смысловой центр предложения с точным пониманием АЧП.

2. Подошел скоро пароход и увез ее. Приехала она домой через двое с половиной суток. Не снимая шляпы и ватерпуфа, тяжело дыша от волнения, она прошла в гостиную, а оттуда в столовую («Попрыгунья»).

Смысловой центр данного предложения – *«через двое с половиной суток»*, т. е. АЧ таково: *Приехала она домой / через двое с половиной суток.* По логике все знают, что она вернётся домой когда-нибудь, а всем интересно именно *«когда»*. Анализируем нижеследующие переводы этого предложения с разными определениями его АЧ.

*А. 她回到家**已是/**两天半以后* [15, с. 129].

Она приехала домой, когда уже / прошло двое с половиной суток.

В этом переводе подчёркивается её время возвращения домой с помощью словосочетания *'уже стало, уже является: 已是'* ясно и точно выделено логическое ударение и дается ответ на вопрос: *когда именно она приехала домой?*

Б. ***过了两天半，她****/回到家里* [16, с. 60].

Через двое с половиной суток она / приехала домой.

В этом варианте в препозиции стоит обстоятельство времени, это и является прямым порядком слов в китайском языке. Предложение отвечает на один вопрос: *что она делала через двое с половиной суток?* В устной речи с логичным ударением на время этот вариант тоже считается правильным.

*Г. 过了两天半她****才****/回到家里* [17, с. 165].

Только / через двое с половиной суток она вернулась домой.

Здесь обстоятельство времени тоже находится перед подлежащим и сказуемым. И слово *'только: 才'* делает акцент на время: *«когда она вернулась домой»*. Хотя это тоже прямой порядок слов в китайском языке, но отвечает на вопрос: *Когда ей удалось вернуться домой? – Через долгое время.*

Очевидно, что Фу Вэньбао предложил наиболее подходящим переводом и по структуре предложения, и по определению АЧ. Однако убедительным представляется и вариант Фен Цзя, в котором очевидно логическое отношение и выражена экспрессивность.

3. Распустили слух, что палату № 6 будто бы стал посещать доктор («Палата № 6»*).*

Кто-то распустил слух, что палату № 6 будто бы стал посещать / доктор.

Здесь АЧП выделено типичным сочетанием в китайском языке *'……的是: кто – что является кем – чем'* и дает ответ на вопрос: *кто будто бы стал посещать палату № 6?*

*А. 风传医师****开始****/常到六号病室去了* [16, с. 87].

Распустили слух, что доктор будто бы стал / в палату № 6 часто приходить.

В этом переводе определяется АЧП словом *«стал»*, подчёркивая, что именно доктор начал делать. Тогда в целом можно дать ответ на вопрос: *что будто бы стал делать доктор?*

*Б. 有人散布流言，说好像探望起六号病房来****的是****/个大* [15, с. 151].

Кто-то распустил слух, что палату № 6 будто бы стал посещать / доктор.

В данном переводе АЧП предложение выделено с помощью типичного сочетания на китайском языке *'……的是: кто – что является кем – чем'*, отвечая на вопрос: *кто будто бы стал посещать палату № 6?*

В. Предлагаемый нами [совместно с Фу Вэньбао] вариант перевода: *有人放出谣言，说****6号病房****/似乎开始有大夫去探望了。*

Кто-то распустил слух, что палату № 6 / будто бы стал посещать доктор.

Здесь в переводе словосочетание *'палату № 6: 6 号病房'* поставлено вперёд, т. е. перед глагольным предикатом *'стал посещать: 开始探望'*. Это в китайском языке как раз является обратным порядком слов, который *делает акцент* на том, что начало происходить с *«палатой № 6»*. Таким образом, этот вариант перевода дает точный ответ на вопрос: *что нового стало происходить с палатой № 6?* Этот вариант точно соответствует контексту.

Проанализированные способы передачи адекватности смысла конкретного предложения из рассказов А.П. Чехова в разных китайских переводах позволили найти наиболее верные и подходящие варианты для передачи точного авторского смысла. Стоит также добавить, что в Китае в немалых изданиях рассказов А.П. Чехова допускаются неточности при определении АЧП. А такие издания были проверены уже много раз, к сожалению, мало учёных это заметили и порекомендовали исправить такие очевидные ошибки.

Причины существования такого явления видятся в следующем: во-первых, незнание или даже игнорирование теории АЧП; во-вторых, вследствие привычки к давно принятым и популярным вариантам переводов А.П. Чехова; в-третьих, многие известные переводы произведений А.П. Чехова, включая труды известнейшего мастера-переводчика Жу Лун, осуществлены с английских версий переводов русских текстов. Очевидно, таким способом трудно добиться адекватного перевода.

Автор приходит к выводу, что чрезвычайно важно дальше изучать понятие порядка слов и актуального членения предложения в русском языке для развития данной теории и ее свободного употребления на практике. Необходимо предложить конкретные и чёткие таблицы или схемы в качестве правил их употребления для китайских студентов и преподавателей. Кроме того, практика показывает, что закономерности расположения слов в русском языке достаточно сложны, разобраться в них без компетентной помощи преподавателя самим учащимся трудно. Таким образом, в китайской аудитории необходима специально организованная система обучения ПС и АЧП, опирающаяся на данные теоретических исследований в области коммуникативного синтаксиса.

Надо добавить, что для овладения и преподавания понятия ПС и АЧ необходим способ «постановка вопросов – ответ на вопросы», который существенно упрощает понимание смыслового центра предложения и помогает усвоить теорию в грамматике. Однако преподаватели должны обратить внимание студентов также на то, что нельзя задать вопрос к любому члену предложения, надо, прежде всего, подумать о выполнении коммуникативной задачи общения [12]. Также обязательно исправить неточности, допускаемые из-за неправильного определения ПС и АЧП в учебниках русского языка для китайских учащихся и широко распространённых версиях переводов русских художественных произведений на китайский язык.

Библиографический список

1. Лекант П.А. *Современный русский язык:* учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
2. Ковтунова И.И. *Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения:* учебное пособие. Москва: Едиториал. УРСС, 2002.
3. Николаева Т.М. Актуальное членение – категория грамматики текста. *Вопросы языкознания.* Москва. 1972; № 2: 43 – 55.
4. Хамицева С.Ф. Концепция теории актуального членения. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Москва, 2015; № 3-1: 272 – 275.
5. Матезиус В.О. О так называемом актуальном членении предложения. *Пражский лингвистический кружок.* Москва: Прогресс, 1967: 239 – 245.
6. Чэнь Г. *Актуальное членение и порядок слов в двухсоставном повествовательном предложении.* Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2007.
7. Го Т. *Исследование семантического порядка слов русского языка с точки зрения программки.* Магистерская дипломная работа. Харбин, 2015.
8. Хавронина С.А., Крылова О.А. *Обучение иностранцев порядку слов в русском языке.* Москва: Русский язык, 1989.
9. Чжао С. К вопросу о порядке слов в русском и китайском языках: трансформации при переводе. *Гуманитарный вектор.* Чунцин, 2016; Т. 11, № 3: 120 – 126.
10. Хуан Б., Ляо С. *Современный китайский язык* (версия-2). Пекин: Издательство «Высшее образование», 2002.
11. Чэнь Г. Основной принцип и средства выражения китайским языком изменений порядка слов в русском языке. *Журналы на иностранных языках.* Харбин, 1988; Т. 41, № 6: 40 – 46.
12. Ву Л. Практика обучения порядку слов и актуальному членению в русском языке. Журнал *Муданьцзянского педагогического университета. (Философия и социальные науки).* Харбин, 2000, № 6: 70 – 72.
13. Ли М., Ян Л. Анализ порядка слов в русском языке. *Журнал Педагогического университета Внутренней Монголии для национальностей (китайская версия социальных наук).* КНР, 1985; № 1: 37 – 138.
14. Полищук Е.В., Суровцева Е.В. Новые аспекты коммуникативно-лингвистической концепции перевода. Эквивалентность vs адекватность в переводе. *CrossLingua'2013. Когниция. Коммуникация.* Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, 2013.
15. Фу В. *Сборник повестей и рассказов А.П. Чехова.* Пекин: Китайское книжное издательство, 2017.
16. Жу Л. *Избранные рассказы А.П. Чехова.* Пекин: Народная литература, 2018.
17. Фэнь Ц. *Хамелеон – сборник повестей и рассказов А.П. Чехова.* Нанкин: Издательство Илинь, 2017.

References

1. Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk:* uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
2. Kovtunova I.I. *Sovremennyj russkij yazyk. Poryadok slov i aktual'noe chlenenie predlozheniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Editorial. URSS, 2002.
3. Nikolaeva T.M. Aktual'noe chlenenie – kategoriya grammatiki teksta. *Voprosy yazykoznaniya.* Moskva. 1972; № 2: 43 – 55.
4. Hamiceva S.F. Koncepciya teorii aktual'nogo chleneniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. Moskva, 2015; № 3-1: 272 – 275.
5. Matezius V.O. O tak nazyvaemom aktual'nom chlenenii predlozheniya. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok.* Moskva: Progress, 1967: 239 – 245.
6. Ch`en' G. *Aktual'noe chlenenie i poryadok slov v dvuhsostavnom povestvovatel'nom predlozhenii.* Harbin: Izdatel'stvo Harbinskogo tehnologicheskogo universiteta, 2007.
7. Go T. *Issledovanie semanticheskogo poryadka slov russkogo yazyka s tochki zreniya programmki.* Magisterskaya diplomnaya rabota. Harbin, 2015.
8. Havronina S.A., Krylova O.A. *Obuchenie inostrancev poryadku slov v russkom yazyke.* Moskva: Russkij yazyk, 1989.
9. Chzhao S. K voprosu o poryadke slov v russkom i kitajskom yazykah: transformacii pri perevode. *Gumanitarnyj vektor.* Chuncin, 2016; T. 11, № 3: 120 – 126.
10. Huan B., Lyao S. *Sovremennyj kitajskij yazyk* (versiya-2). Pekin: Izdatel'stvo «Vysshee obrazovanie», 2002.
11. Ch`en' G. Osnovnoj princip i sredstva vyrazheniya kitajskim yazykom izmenenij poryadka slov v russkom yazyke. *Zhurnaly na inostrannyh yazykah.* Harbin, 1988; T. 41, № 6: 40 – 46.

12. Vu L. Praktika obucheniya poryadku slov i aktual'nomu chleneniyu v russkom yazyke. Zhurnal *Mudan'czyanskogo pedagogicheskogo universiteta. (Filosofiya i social'nye nauki)*. Harbin, 2000, № 6: 70 – 72.
13. Li M., Yan L. Analiz poryadka slov v russkom yazyke. *Zhurnal Pedagogicheskogo universiteta Vnutrennej Mongolii dlya nacional'nostej (kitajskaya versiya social'nyh nauk)*. KNR, 1985; № 1: 37 – 138.
14. Polischuk E.V., Surovceva E.V. Novye aspekty kommunikativno-lingvisticheskoj koncepcii perevoda. `Ekvivalentnost' vs adekvatnost' v perevode. *CrossLingua'2013. Kogniciya. Kommunikaciya.* Tavricheskij nacional'nyj universitet imeni V.I. Vernadskogo, 2013.
15. Fu V. *Sbornik povestej i rasskazov A.P. Chehova*. Pekin: Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2017.
16. Zhu L. *Izbrannye rasskazy A.P. Chehova*. Pekin: Narodnaya literatura, 2018.
17. F`en' C. *Hameleon – sbornik povestej i rasskazov A.P. Chehova*. Nankin: Izdatel'stvo Ilin', 2017.

Статья поступила в редакцию 21.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-285-287

***Lepshokova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*
***Karasova S.Ya.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Linguistics, North Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*

THE PROCESS OF CREATING LEXICAL ELEMENTS IN AMERICAN ENGLISH. The article deals with the process of creating lexical elements in American English. The topic is relevant. Cooperation between the US and other countries is constantly increasing. American English is integrated into every area of our lives. The United States presents its culture to us through cinema, music, advertising, business. All these aspects are reflected in the language. Language is the mirror of culture. The practical significance of the study lies in the fact that its study is essential. American English has its own characteristics that distinguish it from other varieties of English. It has its own historical and cultural background, which is of particular interest to linguists and English speakers around the world. The main conclusions are that lexical elements in American English affect almost all areas of research in this direction.

Key words: **American English, linguist, variant, dialect, region, idiom, jargon.**

***Е.А. Лепшокова**, канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*
***С.Я. Карасова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*

ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается процесс создания лексических элементов в американском варианте английского языка. Тема актуальна в связи с тем, что сотрудничество между США и другими странами постоянно увеличивается. Американский английский интегрируется в любую сферу нашей жизни. США представляют нам свою культуру через кино, музыку, рекламу, бизнес. Все эти аспекты отражены в языке. Язык – это зеркало культуры. Практическая значимость исследования заключается в том, что его изучение имеет существенное значение. Американский английский обладает своими особенностями, которые отличают его от других вариантов английского языка. Он характеризуется своим историческим и культурным фоном, который представляет определенный интерес для лингвистов и носителей английского языка во всем мире. Основными выводами является то, что лексические элементы в американском варианте английского языка затрагивают практически все области исследования в этом направлении.

Ключевые слова: **американский английский, лингвист, вариант, диалект, регион, идиома, жаргон.**

Создания лексических элементов в американском варианте английского языка – 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. Лексические элементы в американском варианте английского языка находятся в центре внимания данной статьи [1].

Актуальность данного исследования не вызывает сомнений, так как сотрудничество между США и другими странами расширяется неизменно. Американский английский интегрируется в любую область нашей жизни.

Методами исследования послужили дискурсивный анализ, функциональный анализ, различные методы описательного и сравнительного плана.

Новизна заключается в том, что сделана попытка провести более детальное исследование процесса создания лексических элементов в американском варианте английского языка.

Целью работы является рассмотрение способов исследования процесса создания лексических элементов в американском варианте английского языка.

Реализация цели статьи дала возможность выделить следующие главные задачи:

1) исследовать генезис процесса создания лексических элементов в американском варианте английского;

2) выделить отличительные черты лексических элементов в американском варианте английского языка.

Для того чтобы правильно перевести лексические элементы в американском варианте английского языка, можно применить такие способы перевода, как перевод при помощи идиом, перевод при помощи переменно-устойчивых сочетаний слов, описательный перевод [9].

Теоретическая значимость исследования заключается в правомерности обращения к теме исследовании процесса создания лексических элементов в американском варианте английского языка, которая аргументируется достижениями в этой области, связи их с категориями мышления и вопросами предметного мира.

Практическая значимость работы: результаты данного исследования могут послужить справочным материалом для преподавателей английского языка при работе с текстом, при написании научных работ в данном направлении, на занятиях по грамматике и практике устной и письменной речи.

Американский английский (AmE, AE, AmEng, USEng, en-US), также известный как United States English or U.S. English, представляет собой ряд вариантов английского языка, используемых в основном в Соединенных Штатах. Приблизительно две трети носителей английского языка живут в Соединенных Штатах. Разновидность английского языка, на котором говорят в США, получила название американского английского. Термин вариант, или разновидность представляется наиболее подходящим по нескольким причинам. Американский английский нельзя назвать диалектом, хотя это региональная разновидность, он имеет литературную нормализованную форму, называемую стандартным американским, тогда как по определению, приведенному выше, диалект не имеет литературной формы.

Это не отдельный язык, как утверждали некоторые американские авторы, говоря о том, что у него нет ни собственной грамматики, ни словарного запаса.

С лексической точки зрения мы имеем дело только с неоднородным комплектом американизмов. Американизм может быть определен как слово или набор выражений, свойственных английскому языку, на котором говорят в США.

Разница между американской и британской литературной нормой языка не является систематической. Современные американизмы проникают в стандартный английский. Кино и телевидение являются наиболее важными каналами для перехода американизмов на британский английский и другие языки: немцы переняли слово *teenager*, а французы говорят *automatisation*.

Жаргон американской кинорекламы пробивается в британское употребление, например, такое выражение как ***всех времен*** (в рекламе «величайший фильм всех времен»). Эта фраза в настоящее время прочно утвердилась как стандартная лексика и применяется к предметам, отличным даже от фильмов. Частные посещения писателей и ученых в США и другие контакты возвращают американизмы назад [1].

Американский английский сформировался в целом под влиянием окружающей среды и с помощью заимствований. Хотя тема об особенностях американского английского языка широко обсуждалась среди исследователей, мы считаем необходимым особо подчеркнуть происхождение слов в американском варианте английского языка, исследовать заимствования и проанализировать, как американский английский сформировался в области словарного запаса.

Поскольку Америка первоначально означала «континент», вначале слово «американец» использовалось для обозначения его уроженца – индейца. Многие писатели Великобритании использовали это выражения для обозначения индейцев еще в 18 веке, называя колонистов не американцами, а переселенцами-англичанами.

Язык был назван американским к 1780 году, а гражданин Соединенных Штатов – американцем к 1782 году [2].

Когда новая нация провела свою первую перепись в 1790 году, было четыре миллиона американцев, 90% из которых являлись потомками английских колонистов. Таким образом, не было никаких сомнений в том, что английский язык является их родным и родным языком Соединенных Штатов. Однако еще в 1720 году некоторые английские колонисты в Америке уже начали замечать, что их язык серьезно отличается от того, на котором они разговаривали дома в Англии. Почти не осознавая этого они:

– придумали новые слова;
– заимствовали слова у индийцев, голландцев, французов и испанцев;
– использовали английские диалектные слова в своей речи;
– продолжали употреблять некоторые английские слова, которые устарели в Англии;
– развивали некоторые специфические применения произношения, грамматику и синтаксис.

Использование слов, которые устарели в Англии, и их необычное употребление, произношение, грамматика и синтаксис, были также естественны для колонистов, изолированных от тонкостей современной английской речи и английского образования. Таким образом, спустя сто лет после высадки пилигримов, английский язык в Америке отличался от британского английского.

В 1756 году Сэмюэль Джонсон опубликовал свой «Словарь английского языка», он был первый, кто использовал слова английского языка в американском варианте. В 1780 году, вскоре после начала американской революции, слово «американский» впервые использовалось для обозначения американского варианта английского языка; в 1802 году термин «американский язык» был впервые записан на конгрессе США; и в 1806 году Ной Вебстер придумал более точный термин – «американский английский».

Был ли американский английский хорошим или плохим вариантом? К 1735 году англичане стали называть его «варварским», а его слова – варваризмами. Непризнание американского варианта английского языка со стороны англичан не ослабевало в течение ста лет после войны за независимость. Англичане находили экспрессивными или странными некоторые термины в американском варианте английского языка, например: *ground hog* – сурок и *lightning rod* – громоотвод, а также такие заимствования, как *oppossum, tomahawk* – томагавк и *wampum* – вампум (у индейцев), *boss* – босс (с голландского языка), *levee* – дамба (французского языка) и ранчо *ranch* (с испанского). Они считали ненужными или неграмотными сотни терминов в американском варианте, таких как [3]:

– *allow, guess, reckon* в значении *to think* «думать», все то, что устарело в Англии;
– слово *bluff*, используемое на юге с 1687 года вместо bank – британского речного берега. Слово bluff является «варваризмом» (американским термином);
– *bureau*, в переводе означает «комод» – *chest of drawers*, который в Англии устарел;
– *card* обозначает характера человека, который любит шутить, употребляется американцами с 1835 года.
– *clever* означает "*sharp witted*» – «остроумный», диалект восточной Англии.
– *fall* – архаизм, в британском английском используются термин «autumn».
– *fork* – «вилка), с которой ели британцы, используется с 1645 года для обозначения «ветви дороги или русло реки» в Америке [4].

С другой стороны, во время гражданской войны за независимость и после нее американцы гордились американским вариантом английского, называя его своим языком. Он был для них символом независимости. Американцы продолжали развивать собственный вариант английского языка. То, что в Британии называли варваризмами, американцы гордо именовали американизмами. Это выражение впервые было использовано Джоном Уизерспун в 1781 году в сериях статей, которые он написал для журналов Pennsylvania и Weekly Advertiser. Он определил его как слово, характерное для английского языка, используемого в Америке.

Позже в американский английский добавились индейские и испанские слова, были заимствованы слова и интонации у таких групп иммигрантов, как немцы и итальянцы. Подобно британцам, американцы продолжали употреблять новые слова и менять значения старых, разрабатывать собственный диалект и произношение, развивать свои грамматические и синтаксические особенности [5].

После Второй мировой войны пользующиеся спросом книги, фильмы, телешоу, популярные песни распространяли американский английский в Англии и британский английский в США. Современная политика, поп-культура, реактивные самолеты и электроника снова сближают две разновидности одного языка.

Различия между американским и английским словарным запасом легко узнаваемы, их сравнительно мало. Многие из различий являются вопросом предпочтения: американцы предпочитают railroad и store, в то время как англичане используют синонимы railway и shop, но все четыре слова употребляются как в Англии, так и в Америке.

Кроме того, американцы знают или могут легко догадаться, что означают braces, fishmonger's или pram (брикеты, торговец рыбой, детская коляска), точно так же, как англичане знают или могут понять, что означают innerspring mattress, jump rope и ice water (матрасы, скакалки и ледяная вода).

Многие слова, которые когда-то отделяли американский английский от британского английского, теперь стали интернациональными: американский коктейль – American cocktail (1806), небоскреб – skyscraper (1833) и супермаркет – supermarket (1920-е годы) теперь слышны во всем мире, и в Великобритании все чаще используют radio, run (in a stocking) и Santa Claus вместо wireless, ladder и Father Christmas.

Существуют в языке лексические единицы, которые называются полными американизмами и единицы – частичными американизмами. Среди них также выделяется группа слов и устойчивых словосочетаний, все значения которых присущи лишь американскому варианту.

Диалекты американского английского

Первые американцы имели более дифференцированные диалекты, чем сегодня. Пуритане в Новой Англии говорили на английском диалекте Восточной Англии, квакеры (the Quakers) в Пенсильвании – на диалекте английского Мидленда (Midland), шотландцы-ирландцы в горах Голубого хребта общались на диалекте Ольстера и т. д.

И они, и их речевые образы были разделены дикой местностью, плохими дорогами и отсутствием связи. Затем географическая и социальная маневренность начали гомогенизировать язык: люди всех регионов меняли свое местожительство, смешивались представители всех слоев общества. Хорошие дороги и вагоны, поезда, автомобили, фургоны, высокоскоростные печатные машины, телеграф, пишущая машинка и телетайп, телефоны, проигрыватели, копировальные аппараты, радио, фильмы и телевидение смешивали и превращали американскую речь английского варианта все больше и больше в единый язык.

Кроме того, диалекты были сглажены поколениями учителей и сериями учебников для начальной школы: различными изданиями американской книги правописания Ноя Вебстера (The American Spelling Book) и «Голубым спеллером» (The Blue-Backed Speller). Они были проданы в количестве более 80 миллионов экземпляров, и по ним поколение американцев с 1780-х по 1880-е годы училось одинаково воспринимать и произносить одни и те же слова [6].

Процесс создания новых лексических элементов начался, как только колонисты начали заимствовать названия незнакомой флоры, фауны и топографии из языков коренных американцев. Среди самых ранних и наиболее заметных регулярных «английских» дополнений к американскому словарю, начиная с первых дней колонизации до начала 19-го века, можно назвать термины, описывающие особенности североамериканского ландшафта. Американские поселенцы сочетали описательные слова, чтобы дать яркие имена млекопитающим, рептилиям, рыбам, птицам и насекомым, и с тех пор американцы продолжают называть животных описательными сочетаниями. Американцы дали названия многим деревьям, травам, цветам и кустарникам, используя описательный метод, часто сочетая два старых слова.

Подъем капитализма, развитие промышленности и материальных инноваций в течение 19 и 20 веков были источником появления огромного количества отличительных новых слов, фраз и идиом. Большинство американских английских идиом – не полностью американские варианты. Почти все они были заимствованы из британского английского. Также много пословиц пришло от индейцев.

В данной статье мы исследовали особенности американского английского, особенно подчеркивая этимологию американских английских слов. Исследование лексики американского варианта английского языка доказало, что Северная Америка обогатила словарный состав английского языка появлением большого количества слов, значений и фраз. Несколько тысяч из них в настоящее время используется в английском языке, также применяясь на международном уровне; другие ушли из употребления через несколько лет после их появления.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводам, что американская мобильность, образовательные системы и улучшенные средства передвижения и связи предоставили американцам стандартизированный словарный запас и единое произношение в большом количестве. Когда мы слушаем, как Америка говорит сегодня, мы слышим лишь легкий региональный «акцент»; американские диалекты исчезают.

Библиографический список

1. Атвид Е.Б. *Грамматика американского языка*. Москва: Высшая школа, 2016.
2. Кипкеева З.К., Лепшокова Е.А. Влияние знания иностранного языка на развитие социального процесса. *Педагогический вестник*. Ялта, 2021; № 20: 18 – 20.
3. Лепшокова Е.А. Идиоматичность группы составных глаголов. *Алиевские чтения*: сборник материалов научной сессии. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2020: 183 – 187.

4. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Использование учебной игры на уроках иностранного языка. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. Санкт Петербург: 2021; № 7 (197): 195 – 198.
5. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Особенности формирования аббревиации в современном английском языке. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта, 2021; № 70-1: 265 – 267.

References

1. Atvid E.B. *Grammatika amerikanskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2016.
2. Kipkeeva Z.K., Lepshokova E.A. Vliyanie znaniya inostrannogo yazyka na razvitie social'nogo processa. *Pedagogicheskij vestnik*. Yalta, 2021; № 20: 18 – 20.
3. Lepshokova E.A. Idiomatichnost' gruppy sostavnyh glagolov. *Alievskie chteniya*: sbornik materialov nauchnoj sessii. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2020: 183 – 187.
4. Lepshokova E.A., Karasova S.Ya. Ispol'zovanie uchebnoj igry na urokah inostrannogo yazyka. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. Sankt Peterburg: 2021; № 7 (197): 195 – 198.
5. Lepshokova E.A., Karasova S.Ya. Osobennosti formirovaniya abbreviacii v sovremennom anglijskom yazyke. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2021; № 70-1: 265 – 267.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-287-290

***Ma Mengqiu**, postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: 2584786603@qq.com

CHINESE LITERATURE IN THE ASPECT OF POLYPHONY. The article aims at analyzing Chinese literature in the aspect of polyphony. The theory of polyphonic novel is developed by M.M. Bakhtin as a system in the process of analyzing F.M. Dostoevsky's novels, but this theory has already spread beyond the artistic world of F.M. Dostoevsky. M.M. Bakhtin's understanding of polyphony is largely relevant for the works of some Chinese writers. Dialogism turns out to be an important technique with the help of which Chinese writers give their work versatility and polyphony (dialogism in the discouse of one character, dialogue between the author and the character, dialogue between different voices). This article attempts to analyze the works of Chinese literature, from classical works to realistic and modernistic works, in the light of M.M. Bakhtin's theory of polyphonic novel. In this article special attention is paid to the work of such Chinese writers as Cao Xueqin, Lu Xun and Mo Yan. Based on the analysis, we came to the conclusion that the works of Chinese writers Lu Xun and Mo Yan are characterized by polyphony.

Key words: **M.M. Bakhtin, theory of polyphonic novel, dialogism, Chinese literature, Cao Xueqin, Lu Xun, Mo Yan.**

***Ma Мэнцю,** аспирант, МГУ-ПИИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: 2584786603@qq.com

КИТАЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В АСПЕКТЕ ПОЛИФОНИЧНОСТИ

Статья посвящена анализу китайской литературы в аспекте полифоничности. Теория полифонического романа сложилась у М.М. Бахтина как система в процессе анализа романов Ф.М. Достоевского, однако данная теория уже распространилась за пределы художественного мира Достоевского. Бахтинское понимание полифонии во многом актуально для произведений некоторых китайских писателей. Диалогизм оказывается важным приёмом, с помощью которого китайские писатели придают своему произведению многогранность и многоголосость (диалогизм в речи одного героя, диалог автора с героем, диалог с «чужим голосом»). В данной статье предпринята попытка прочитать произведения китайской литературы – от классических произведений до реалистических и модернистских произведений – в свете теории полифонического романа М.М. Бахтина. Особое внимание уделяется творчеству Цао Сюэциня, Лу Синя и Мо Яня. На основании анализа мы пришли к выводу, что произведениям китайских писателей Лу Синя и Мо Яня свойственна полифоничность.

Ключевые слова: **М.М. Бахтин, теория полифонического романа, диалогизм, китайская литература, Цао Сюэцинь, Лу Синь, Мо Янь.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ПИИ в Шэньчжэне

Теория полифонического романа М.М. Бахтина относится к одной из самых известных литературоведческих теорий XX века. Понятие «полифония» у Бахтина связано с выявлением нового романного жанра и нового типа художественного мышления. Согласно Бахтину, в полифоническом романе автор рассматривает героев как равноправных собеседников, и точки зрения героев свободно раскрываются без завершающих авторских оценок. Диалогическая позиция автора утверждает самостоятельность и внутреннюю свободу героев.

Бахтин обосновал новое явление – полифонический роман на примере творчества Ф.М. Достоевского, но оно, конечно, имеет более широкое распространение. На наш взгляд, теорию полифонии можно применить не только к романам Достоевского, но и к произведениям некоторых китайских писателей. Но в настоящее время почти отсутствуют работы, посвящённые исследованию китайской литературы в аспекте полифоничности. Этим определяется актуальность нашего исследования.

Научная новизна работы заключается в том, что мы изучили полифонию в произведениях разных литературных направлений с помощью теории полифонии Бахтина.

Цель нашей работы – проанализировать полифонические особенности произведений китайских писателей Цао Сюэциня, Лу Синя и Мо Яня, опираясь на теорию полифонического романа Бахтина.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи: рассмотреть диалогические отношения между автором и героем, между разными героями, проанализировать двойственность образа героя, исследовать двуголосое слово в произведениях китайских писателей.

О монологическом характере китайских классических романов

На протяжении многих веков китайская литература была явлением закрытым, защищённым от внешних влияний. Она создавалась по определённым канонам на древнем китайском языке Вэньяне.

В Китае первые романы появились в династии Мин, они составлялись на основе знаменитых новелл танской династии и городских повестей сунской династии «хуабэнь». Обычно китайский классический роман открывался своеобразным зачином – «жухуа», связанным с сюжетом и идеей произведения непосредственно или через аналогию. Этот зачин был нужен автору, чтобы усилить свою мысль. В роман вставлялись авторские заметки о происходящих событиях, часто это были стихотворные вставки, вводимые словами «Чжэн ши» – «Воистину» или предложением «Потомки сложили об этом стихи». Роман заканчивался нравоучительными обобщениями автора.

В китайских классических романах автор управляет героем и является всезнающим. Идеи автора становятся суждениями героя, автор имеет привилегию на единственную точку зрения. Можно сказать, что почти все произведения китайской классической литературы являются монологическими, в них отсутствует равноправие между позициями автора и героев, отсутствует и столкновение разных голосов.

Однако при анализе классического романа «Сон в красном тереме» мнения исследователей расходятся. Одни считают, что роман превзошёл древнюю литературную традицию, в нём разрушена прежняя манера написания романов и выражено полифоническое художественное мышление, поскольку в романе существует определённая незавершённость, все вопросы имеют бесконечное множество вариантов развития, подобно тому, как это происходит в романах Достоевского. Другие исследователи настаивают на том, что роман не выходит за рамки традиционной литературы, поскольку в нем особую роль играют стихи, в которых автор предсказывает судьбы персонажей. Например, трагические судьбы Баочай и Дайюй, имена которых буквально переводятся как «золотая брошь» и «сине-чёрный нефрит», предсказываются в следующем стихе:

Вздыхаю: ушла добродетель,
и ткацкий станок замолчал;
О пухе, летящем при ветре,
слова отзвучали.
Нефритовый пояс
на ветке в лесу одичал,
А брошь золотую
в снегу глубоко закопали! [1, с. 78].

Нужно отметить, что роман «Сон в красном тереме» был создан в определённом историческом контексте. Он был написан в 18 веке при династии Цин – последней феодальной династии в истории Китая. Тогда в недрах общества стали зарождаться новые, капиталистические производственные отношения, а цинское правительство отстояло право проводить политику закрытых дверей. В обществе обострились противоречия между разными слоями. Объективная сложность эпохи оказала определённое влияние на автора романа Цао Сюэциня.

Кроме того, на долю самого писателя выпало множество невзгод. Его знатная семья резко обеднела, сам он жил почти в нищете. В своей непростой жизни писатель повидал множество лиц людей и судеб. В романе «Сон в красном тереме» появились герои с пробуждённым сознанием, они имеют собственные мысли и проявляют независимость. Хотя голоса персонажей не полностью отвечают бахтинскому условию автономии, в романе в определённой степени проявляется полифоническое мышление: присутствует диалог с «чужим голосом».

Полифония в реалистических произведениях китайской литературы (на примере творчества Лу Синя)

С приходом в Китай Культурной революции, которая послужила границей между старой и новой литературной системой, литература стала претерпевать большие изменения под влиянием ряда прогрессивных писателей. Одним из таких писателей-реформаторов был Лу Синь. Он признан основателем реализма в китайской литературе.

Лу Синь был одним из первых последователей Достоевского в Китае, он много раз упоминал русского писателя в дневнике и лекциях. Идеи Достоевского оказали особое влияние на художественные искания Лу Синя. В своём творчестве Лу Синь, как и Достоевский, стремился к изображению человеческой души, он хотел излечить «болезненные явления» в китайском обществе. Оба писателя отразили трагические судьбы простых людей, показали, насколько глубокими могут быть переживания простого человека.

Произведения Лу Синя, такие как «Скорбь по ушедшей: записки Цзюань-шэна», «Дневник сумасшедшего», «Подлинная история А-Кью», обладают полифоническими свойствами. Полифонические особенности произведений Лу Синя проявляются в разных аспектах.

Многие герои Лу Синя имеют нерешённую мысль, они напряжённо думают о жизни, любви, о прогнившем обществе, спасении людей. Они колеблются в выборе ответов на эти вопросы. Двойственность характера героев раскрывается во внутренних диалогах.

В повести «Скорбь по ушедшей: записки Цзюань-шэна» образ главного героя Цзюань-Шэна во многом схож с образом Раскольникова. Цзюань-Шэн жил за чертой бедности, он настроен революционно в отношении отсталого общества. Герой часто размышляет о предназначении человека и его месте в мире: «Прошло немало времени, прежде чем я понял место человека во вселенной почти по Гекели. <…> моё место оказалось где-то между собакой и цыплятами» [2, с. 289]. В момент отчаяния Цзюань-шэнь видел в смерти другого освобождение для себя. Он считал, что все его беды случались из-за возлюбленной Цзы-Цзюнь. Он пожелал возлюбленной смерти, но тут же раскаялся, осудив себя. После смерти возлюбленной он чувствовал раскаяние за помысел об убийстве и не выдержал испытания совестью. Внутренний трагизм героя связан с тем, что в нём одновременно сосуществуют мечта стать «сильной личностью» и неспособность сделать это.

В «Дневнике сумасшедшего» главный герой тоже двойствен. С одной стороны, он ведёт себя как сумасшедший. Он постоянно испытывает страх, считает всех людей одержимыми злом и боится, что окружающие его убьют. С другой стороны, испытывает жалость к окружающим. Если вникнуть в суть дневника сумасшедшего, мы обнаруживаем в его словах настоящее, истинное понимание сущности общества, в котором он живёт.

Согласно Бахтину, «перенесение слов из одних уст в другие, где они, оставаясь содержательно теми же, меняют свой тон и свой последний смысл, – основной приём Достоевского» [4, с. 241]. Этот приём использует и Лу Синь. В «Записках Цзюань-шэна» и «Дневнике сумасшедшего» двуголосое слово, скрытая полемика занимают большое место. Разговаривая с другим, главный герой всегда старается угадать его, наблюдать за его реакцией, и тем самым даёт свой ответ. В самосознание героя проникает сознание другого о нём, и в связи с этим речь героя «имеет двоякое направление – и на предмет речи как обычное слово и на другое слово, на чужую речь» [4, с. 207].

В произведениях Лу Синя существует и явление контрапункта, конторый приводит к диалогам между разными сознаниям. Однако из-за небольшого объёма произведений голосов-сознаний обычно бывает немного.

Так, например, в «Записках Цзюань-шэна» переплетаются три голоса-личности. Во-первых, это голос Цзюань-шэня. Он мечтает стать «сильной личностью», которая в сложных ситуациях может делать что угодно, идти куда угодно. Во-вторых, это голос Цзы-Цзюнь – женщины нового времени, она пропагандирует индивидуализм, независимость от общественного мнения и твёрдо заявляет: «Я принадлежу самой себе, и никто не вправе вмешиваться в мою жизнь!» [2, с. 278]. В-третьих, это голос дяди Цзы-Цзюнь – главы большой семьи. Он отстаивает традиционные конфуцианские ценности.

В «Дневнике сумасшедшего» звучат два голоса. Во-первых, это голос «здорового автора», считающего главного героя безумным; во-вторых, это голос «сумасшедшего» героя, который видит себя и окружающий мир совсем иначе. Он противопоставляет себя всем «нормальным» людям. Таким образом, перед нами два несовместимых взгляда на мир, два представления о норме. Столкновение этих двух голосов отражает борьбу старого мира и новой культуры.

Бахтин в книге «Проблемы поэтики Достоевского» подчёркивает «положительную активность новой авторской позиции в полифоническом романе» [4, с. 52]. Хотя в полифонических произведениях нет абсолютного суда над героем, но авторское сознание постоянно и повсюду присутствует. Часто считается, что религиозная принадлежность Достоевского к православию проявляется в страстном монологе князя Мышкина, когда он был возмущён переходом одного знакомого в католицизм, и в словах отца Паисия, когда он воспроизводил противопоставление православного Востока католическому Западу. В произведениях Лу Синя отношение автора к феодальному обществу передаётся через слова «сумасшедшего»: «Я раскрыл книгу по истории, но в книге отсутствовали хронологические даты, а каждая страница была испещрена словами гуманность, справедливость, мораль и добродетель. Так как я все равно не мог заснуть, то глубоко за полночь внимательно читал книгу и вдруг между строками рассмотрел, что вся книга исписана одним словом – людоедство» [3, с. 281].

Очевидно, что в произведениях Лу Синя присутствует влияние Достоевского. Но в отличие от Достоевского, Лу Синь не даёт длинных диалогов, не описывает природы, большая часть его произведений ведётся от первого лица, и количество персонажей бывает меньше. Как основоположник современной китайской литературы, Лу Синь мастерски показывает развитие самосознания героев, живущих в полуколониальном и полуфеодальном обществе, открывает их сложный внутренний мир и раскрывает самые насущные проблемы своего времени.

Полифония в модернистских произведениях китайской литературы (на примере романа Мо Яня «Устал рождаться и умирать»)

В современной китайской литературе творчество Мо Яня уникально. Писатель раскрывает сущность и глубину души персонажей, его творчество напоминает «лабораторию человеческих душ». Творчеству Мо Яня присущи «многопланность» и «многоголосость». В его романах существует явление контрапункта, и эти отношения контрапункта имеют более сложный характер, чем в произведениях Лу Синя. Покажем это на примере романа «Устал рождаться и умирать».

Двойственность главного героя романа «Устал рождаться и умирать»

Тридцать лет живя в мире людей, главный герой романа Симэнь Нао «добрых дел совершил немало» [5, с. 4]. Но он был застрелен в ходе аграрной реформы Китая из-за статуса землевладельца. Поэтому он возвращается в мир людей, спросить их: в чём он провинился?

Перерождаясь в животных, главный герой помнит и свою человеческую жизнь. Человеческое «Я» и животное «Я» смешиваются. Как замечает сам герой, «ослиное сознание и человеческая память мешаются, я, бывает, пытаюсь разделить их, но они неизменно сливаются ещё больше» [5, с. 19]. В пределах сознания одного индивида постоянно ведётся борьба между человеческим и животным. Человеческое «Я» чётко помнит свои прежние горести, тревоги и обиды, старается бороться с несправедливостью. А животное «Я» не хочет мстить, смиряется с обстановкой.

Рождаясь ослом, волом и свиньёй, главный герой пытается бунтовать против заведенного порядка: «Формалисты вы, догматики, начётчики и эмпирики. Сегодня узнаете у меня одну истину: если осла вывести из себя, он может и кусаться!» [5, с. 61]. Он не теряет надежды на восстановление справедливости, поскольку в эти периоды человеческое ещё занимает выигрышное положение в его сознании.

Однако, как бы герой ни старался, он не способен изменить основы мира и всегда сталкивается с мучительной смертью. В результате человеческое сознание героя и его представления о прошлом «Я» блёкнут.

Пребывая в обличии собаки, герой уже апатично спокоен: «После нескольких перерождений я понял одну несложную истину: попадаешь куда-то – поступай, как там принято. <…> Родился в конуре и не жмёшься к материнскому брюху – подохнешь от холода» [5, с. 394]. Видно, что животное «Я» оказывается в выгодных условиях.

В предпоследний раз герой перерождается в обезьяну, которая уже очень близка к человеку. Однако в долгой внутренней борьбе человеческое «Я» почти исчезло. Герой был приручён, его индивидуальность разрушена. Именно поэтому в конце романа главный герой перерождается в большеголового ребёнка, у которого врождённый порок и который по природе несамодостаточен. Такого рода трансформация личности является издевательством над человеческой природой.

Раскрывая внутренний мир главного героя, писатель не только показывает его мучительную внутреннюю борьбу, но и откровенно и жёстко определяет суть человеческой природы.

Нарративные уровни романа «Устал рождаться и умирать» и большой диалог романа

Диегезис в повествовательной литературе многоуровневый. Ж. Женетт в книге «Повествовательный дискурс» различает три «диегетических уровня»: экстрадиегетический (уровень повествования), интрадиегетический (уровень повествуемой истории) и метадиегетический (уровень истории в истории) [6, с. 411].

В романе «Устал рождаться и умирать» наррация ведётся на нескольких повествовательных уровнях.

Так, большеголовый ребёнок Лань Цяньсуй, Лань Цзефан и «паршивец Мо Янь» являются экстрадиегетическими повествователями. Их беседы и рассказы,

развёртывающиеся вокруг шести перерождения Симэнь Нао, есть акт (литературный), совершаемый на первом уровне.

Главный герой Симэнь Нао фигурирует в качестве интрадиегетического повествователя. Посредством его повествования читатель прослеживает, как менялся социальный устрой китайской деревни, как на жизнь людей повлияли такие важные политические и социальные события, как земельная реформа, политика большого скачка, культурная революция, политика открытых дверей.

Животные, в которых перерождается главный герой Симэнь Нао (осёл, хряк, пёс), выполняют метадиегетическую функцию. На метадиегетическом уровне находятся те истории, главными героями которых являются именно эти животные. Таких историй второго порядка в романе немало. Например, «Осёл Симэнь кусает охотника», «Осёл Симэнь встречает урождённую Бай во сне», «Хряк Симэнь показывает необыкновенные способности на кроне абрикоса» и т. д. В романе «Устал рождаться и умирать» метадиегетическое повествование тесно связано с повествованием первой ступени.

Таким образом, повествовательные уровни романа «Устал рождаться и умирать» сложно структурированы.

Большой диалог романа «Устал рождаться и умирать» находится в макроскопических отношениях. На каждом уровне повествования происходит взаимодействие множества голосов.

На экстрадиегетическом уровне текста существуют три повествователя, между ними ведётся равноправный диалог. Весь роман может быть рассмотрен как беседы между большеголовым и Цзефаном. При этом на страницах романа зачастую присутствует «паршивец Мо Янь», как его называют в романе. Большеголовый и Цзефан видят его невероятным болтуном и графоманом и часто подвергают сомнению его слова. Таким образом, никто не представляет глас истины и всеведения. В романе отсутствует моралистическая итоговая оценка и навязывание определённых норм поведения. Судьба героев не в руках автора, «такая уж судьба выпала этим персонажам» [5, с. 562].

На (интра)диегетическом уровне функционируют персонажи истории. Их действия и речи собственно образуют историю. На данном уровне, кроме голоса главного героя Симэнь Нао, мы может услышать и голоса других героев. Эти противоречивые голоса-сознания вступают в спор. Отношения противостояния становится центром стремления в романе.

Первое поколение – это поколение антагонистов. Его представителями являются Хун Тайюэ и Лань Лянь. Хун Тайюэ, самый прогрессивный коммунист в романе, привержен коллективному духу народных коммун. «Я, Хун Тайюэ, скорее кошке позволю в своей ширинке спать, но, чтобы ты у меня под носом единоличником оставался, – не потерплю!» [5, с. 24]. Лань Лянь, синеликий крестьянин, до самой смерти отказывался вступать в коммуну и упрямо оставался единоличным хозяином. От него отворачивается семья. Он перестал выходить на улицу днём. Работает под луной. В эпоху, когда миллионы людей воспевали коммунистические идеалы, нашёлся человек, который твёрдо следовал собственной жизненной философии. Хун Тайюэ и Лань Лянь, два сумасброда уезда Гаоми, «светили повсюду огромными лампами, реяли как два знамени – красное и чёрное» [5, с. 458].

Второе поколение – это поколение, которое легко меняет свои убеждения и не страдает от этого. Его представителями выступают Симэнь Цзиньлун и Лань Цзефан. Симэнь Цзиньлун – сын бывшего помещика Симэнь Нао. Хотя у него «корни не красные» [5, с. 110], но он стал одним из самых политически активных персонажей в романе. Для достижения своей цели он не брезгает ничем. После политики открытых дверей он стал одним из первых миллионеров в Китае. По его словам, «плыть по течению – может, единственный способ избежать бед, а идти против течения – всё равно что швырять куриные яйца в каменную стену!» [5, с. 110]. Лань Цзефан – сын Лань Ляня, синеликий во втором поколении. В юности решил единоличничать с отцом, потом предал его и вступил в коммуну. Благодаря собственным усилиям в 80-х гг. он стал заместителем начальника уезда. Но влюбился в девочку на двадцать лет его младше, оставил карьеру, бросил жену и скрылся с этой девочкой. Он говорит: «Я вообще-то держусь старого, люблю землю, люблю запах навоза, с удовольствием вёл бы жизнь крестьянина. <…> но таким людям уже не угнаться за тем, как развивается сегодня мир» [5, с. 444].

Третье поколение – это поколение потерь. Его представителями являются Лань Кайфан и Симэнь Хуань. Лань Кайфан, синеликий в третьем поколении, малословный, в душе не мог преодолеть чувства собственной неполноценности. Он влюбился в Фэнхуан, которая забеременила от него. Узнав, что Фэнхуан – родная дочь его дядюшки, он покончил с собой. Симэнь Хуань – сын Симэнь Цзиньлуна. Вёл себя как богема, сорил деньгами, бесчинствовал в городе. После смерти отца Симэнь Хуань докатился до того, что показывал на улице за деньги цирковую обезьяну, но прежнее чувство превосходства у него осталось.

Женщины. В романе «Устал рождаться и умирать» женские голоса-сознания не так значительны, как мужские голоса-сознания. Американские фемкритикессы Гилберт и Губар в работе «Сумасшедшая на чердаке» указывают, что из-за своих склонностей писатели-мужчины всегда классифицируют женские персонажи на женщин-ангелов и женщин-демонов. Эта дихотомия, по мнению Гилберата и Губара, проистекает из редукционистского патриархального взгляда на роли женщин. В романе «Устал рождаться и умирать» вклад женских голосов в большой диалог романа в значительной степени принадлежит Бэй Инчунь и У Цюсян, хотя эти два образа также представляются как две противоположности. Бэй Инчунь и У Цюсян – наложницы бывшего помещика Симэнь Нао. После смерти Симэнь Нао обе женщины вышли замуж за бедняков, и ярлыки «помещичьего элемента» с них сняли. Инчунь – добрая, трудолюбивая, у неё святая душа. Она окружает детей заботой, внимательна к животным. А Цюсян – это женщина, которая стремится к созданию в мире хаоса и беспорядков. Хитрая, за словом в карман не лезет. После политики открытых дверей она стала хозяйкой ресторанчика. Обе женщины умеют преодолевать трудности в эпоху перемён, у каждого своя философия жизни. К этим героиням присоединяются поддерживающие голоса Симэнь Баофэн, Хуан Хучжу, Хуан Хэцзо, Пан Канмэй. Присутствие прочих женщин диалогически безголосо: Урождённая Бай, Пан Чуньмяо.

Прочие персонажи. Это те, «которые, в сущности, выводятся за пределы диалога как статисты, не имеют своего обогащающего и меняющего смысл диалога слова» [7, с. 90]. К таким персонажам относятся добрый прямодушный крестьянин Ма Гайгэ, герой корейской войны Пан Ху, начальник уезда Чэнь Гуанди и др.

На метадиегетическом уровне находятся истории животных. Эти животные антропоморфизированы, они могут выразить свои мысли и чувства. Диалогические отношения существуют даже между животными (диалог между хряком Симэнем и хряком Дяо Сяосанем, диалог между псом Симэнем и председателем сообщества собак).

Микродиалог романа «Устал рождаться и умирать»

В романе «Устал рождаться и умирать» диалогические отношения проникают даже внутрь высказывания, в котором сталкиваются два спорящие голоса.

Приведём отрывки из одного внутреннего монолога Лань Цзефана (в 40-й главе романа):

«За шесть лет я, Лань Цзефан, от завотделом политической и идеологической работы в уездном торгово-закупочном кооперативе вырос до замсекретаря парткома этого кооператива. Потом стал его директором. <…> а позже – заместителем начальника уезда. Рост довольно быстрый, пересудов было много, но моя совесть чиста. Хотя Пан Канмэй, сначала начальник орготдела, а потом замсекретаря по оргработе, родилась в уездной больнице, куда её мать доставил на осле мой отец, хотя её отношения с моим сводным братом Цзиньлуном не совсем обычные, хотя я хорошо знал её отца и мать и младшую сестрёнку, хотя мой сын и её дочка учились в одном классе, хотя собаки в её доме и в моём были от одной матери – несмотря на все эти многочисленные «хотя», я, Лань Цзефан, стал заместителем начальника уезда без чьей-либо помощи, благодаря собственным усилиям, способностям, выстроенным отношениям с сослуживцами и заложенной мною же поддержке масс…» [5, с. 411].

Данный отрывок можно было бы развернуть в такой диалог Лан Цзефана с «другим человеком»:

Другой человек: Ты стал заместителем начальника уезда потому, что твой отец – благодетель партсекретаря Пан.

Лан Цзефан: Я продвинулся по службе благодаря своим способностям и усилиям.

Другой человек: Ты стал заместителем начальника уезда потому, что твой брат заводит тайные отношения с партсекретарем Пан.

Лан Цзефан: Я продвинулся по службе благодаря выстроенным отношениям с сослуживцами.

Другой человек: Ты стал заместителем начальника уезда потому, что ты знаком с семьёй партсекретаря Пан.

Лан Цзефан: Я продвинулся по службе благодаря заложенной мной поддержке масс.

Таким образом в монологе одного человека пересекаются два сознания, две точки зрения. Противоборствующий чужому голос героя усиливается с помощью использования многочисленных «хотя».

Автор часто сопоставляет два понятия или суждения, противоположные по своему семантическому содержанию. Таких оксюморонов в романе много.

«Я смотрел в уродливое и в то же время прекрасное лицо отца, и душу охватила скорбь» [5, с. 401].

В данном примере для представления двух сторон одного предмета используются прилагательные-антонимы – «уродливый» и «прекрасный». Здесь передаются смешанные и сложные чувства, которые Лан Цзефан испытывает по отношению к своему отцу.

«Это было бы и романтическое путешествие, и путь страданий; бесстыдный поступок и благородное деяние; отступление и атака; сдача на милость врагу и сопротивление; слабость и сила; вызов и компромисс» [5, с. 499].

При характеристике встречи Цзефана со своей любовницей после горькой разлуки автор использует целый ряд оксюморонов, с помощью которых передаётся психологическое состояние героя после измены.

Авторская позиция в романе «Устал рождаться и умирать»

В романе «Устал рождаться и умирать» авторский голос, авторская точка зрения выражены скрыто.

Синеликие герои романа напоминают образ Кришны. В индуизме Кришне приписывают синий цвет. Почему Кришна синий? Согласно индийскому мистику Садхгуру Джагги Васудеву, синий – это цвет всеохватности. Всё, что огромно и находится за пределами восприятия человека, представлено синим цветом: небо синее, океан синий. Поэтому Кришна как один из верховных богов показан как синекожий. Кроме того, Садхгуру полагает, что Кришна изображается в синем

цвете не потому, что цвет его кожи был синим, а потому, что энергия или внешнее кольцо его ауры было синим. «Синяя магия» постоянно помогает Кришне, и внезапно делает его неотразимо привлекательным. Синий цвет как священный цвет бога Кришны символизирует духовную силу, своеобразие и спокойствие.

Так, в романе «Устал рождаться и умирать» Лань Лянь, Лань Цзефан и Лань Кайфан – три поколения синеликих – задумчивые, малословные и упрямые. Они идут против течения и ведут себя чудно и странно по отношению к окружающей действительности. Среди них наиболее представительным является Лань Лянь – синеликий в первом поколении. У него такая сила, чтобы настаивать на своём даже в самый трудный момент. Он упрямо остаётся единоличным хозяином, но вместе с тем снисходителен к другим и уважает чужой выбор. И вышло, что Лань Лянь прав, поскольку большая производственная бригада скоро развалилась, реформа в деревне вышла на этап выделения земельных участков по дворам.

Наделяя этих героев уникальными чертами, автор романа как бы скрыто выражает своё отношение к ним.

Таким образом, в романе «Устал рождаться и умирать» диалогическая позиция автора по отношению к героям осуществляется на разных уровнях на протяжении всего произведения.

В структурном аспекте диалог выступает в качестве основного писательского приёма Мо Яня и остаётся в романе как необходимый формообразующий момент.

В идеологическом аспекте диалог происходит между разными сознаниями, мыслями и судьбами героев. В романе самые важные философские вопросы, взгляды героев на жизнь и любовь, двойственность внутреннего мира героев раскрываются в диалогах. Здесь не только внутренний конфликт героя между борьбой и смирением, противостояние единоличника Лань Ляня и общества в целом, противопоставление женщины-ангела и женщины-демона, но и конфликт между разными поколениями.

Кроме того, диалогические отношения существуют и на более высоком уровне обобщения. Можно говорить о столкновении в романе двух цивилизаций – земледельческой и современной китайской цивилизации.

По мысли Мо Яня, в XX веке земледельческая цивилизация безвозвратно ушла, идеалы справедливости, к которым главный герой стремился, исчезли. Зародилась современная китайская цивилизация, новый вид которой определяется не только экономическим базисом или социальным укладом, но и сущностью человека в целом. Основой современной индустриальной цивилизации является стремление к материальному богатству.

В романе «Устал рождаться и умирать» столкновение цивилизаций наиболее ярко проявляется в эпизоде с убийством вола Симэнь Цзиньлуном. Это сын главного героя Симэнь Нао, представитель нового времени. Симэн Цзиньлун жестоко поступил с волом, в теле которого воплотился его отец. Вол отстоял своё достоинство, готовый умереть, но не уступить. Цзиньлун убил вола и сжёг его. Симэнь Цзиньлун не узнал своего отца не потому, что тот воплотился в теле животного, а потому что прагматическое мировоззрение «заслонило для него открытую навстречу тайне веру предков, которые ощущали единство мира» [8, с. 81].

В романе «Устал рождаться и умирать» автор не осуждает своих персонажей и не оправдывает их. Они поступали так, как хотели, как получалось. Здесь человек остаётся человеком в хорошем и плохом смысле этого слова.

Автор не осуждает новое время. Он обнаруживает многочисленные злоупотребления, скрытые под оболочкой экономического бума, но в то же время испытает надежду на эту новую эпоху: «Сколько всего ещё принесёт завтрашний день!» [5, с. 410]. Так же, как и М.М. Бахтин, на вопрос о будущем автор не даёт однозначного ответа, потому что «ничего окончательного в мире ещё не произошло, последнее слово мира и о мире ещё не сказано, мир открыт и свободен, ещё всё впереди и всегда будет впереди» [4, с. 123].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в романе «Устал рождаться и умирать» полифоничность проявляется максимально. Вот почему произведения Мо Яня не вписываются в традиционные рамки и не подчиняются традиционным литературным схемам.

Итак, можно сделать вывод, что вышерассмотренным произведениям китайских писателей Лу Синя и Мо Яня свойственна полифоничность. В процессе анализа были выявлены полифонические особенности этих произведений. Во-первых, в них нет абсолютного суда над героем, изложение героями их идей не менее убедительно, чем их авторская оценка. Во-вторых, в душе героя постоянно ведётся напряжённая борьба, автор мастерски открывает сложный внутренний мир героя. В-третьих, голоса-сознания героев находятся в состоянии равноправного диалога, сам диалог представляет собой источник бесконечной художественной глубины. В-четвёртых, в речи героя присутствует чужое слово, диалогические отношения могут появляться в каждом жесте, в каждом выражении, в каждом переживании.

Полифонизм этих произведений в большой степени обусловлен объективной сложностью, многоголосостью эпохи, способностью писателей раскрывать многосложность человеческих переживаний и их любовью к индивидуальной личности.

Материалы и выводы исследования будут полезны при составлении образовательных курсов, а также при изучении произведений китайской литературы и теории полифонического романа Бахтина.

Проведённое исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, поэтому в дальнейшем изучение полифонии в произведениях новейшей китайской литературы с целью выявления тенденции развития китайской литературы XXI века является перспективным направлением в китайском литературоведении.

Библиографический список

1. Цао С., Гао Э. *Сон в красном тереме.* Пекин: Издательство народной литературы, 1988.
2. Лу С. Скорбь по ушедшей: записки Цзюань-шэна. *Собрание сочинений*: в 20 т. Пекин, 1973; Т. 2: 276 – 304.
3. Лу С. Дневник сумасшедшего. *Собрание сочинений*: в 20 т. Пекин, 1973; Т. 1: 277 – 291.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 2002; Т. 6.
5. Мо Я. *Устал рождаться и умирать.* Ханчжоу: Издательство Чжэцзянской художественной литературы, 2019.
6. Женетт Ж. *Фигуры:* в 2 т. Москва, 1998; Т. 2: 411 – 414.
7. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1979.
8. Дубаков Л.В., Чжэн Ц. Мотив преодоления истории и судьбы и буддийское мировидение в романах А.Л. Иванченко «Монограмма» и Мо Яня «Устал рождаться и умирать». *Мир русскоговорящих стран.* 2021; № 2: 75 – 86.

References

1. Cao S., Gao `E. *Son v krasnom tereme.* Pekin: Izdatel'stvo narodnoj literatury, 1988.
2. Lu S. Skorb' po ushedshej: zapiski Czyuan'-sh`ena. *Sobranie sochinenij*: v 20 t. Pekin, 1973; T. 2: 276 – 304.
3. Lu S. Dnevnik sumasshedshego. *Sobranie sochinenij*: v 20 t. Pekin, 1973; T. 1: 277 – 291.
4. Bahtin M.M. Problemy po`etiki Dostoevskogo. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 2002; T. 6.
5. Mo Ya. *Ustal rozhdat'sya i umirat'.* Hanchzhou: Izdatel'stvo Chzh`eczyanskoj hudozhestvennoj literatury, 2019.
6. Zhenett Zh. *Figury:* v 2 t. Moskva, 1998; T. 2: 411 – 414.
7. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
8. Dubakov L.V., Chzh`en C. Motiv preodoleniya istorii i sud'by i buddijskoe mirovidenie v romanah A.L. Ivanchenko «Monogramma» i Mo Yanya «Ustal rozhdat'sya i umirat'». *Mir russkogovoryaschih stran.* 2021; № 2: 75 – 86.

Статья поступила в редакцию 06.05.22

УДК 882

DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-290-293

***Mazanaev S.A.**, Professor, Head of Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kaf_rus_lit@mail.ru*
***Nazhmutdinova D.M.**, postgraduate, Department of Russian Literature of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: djama-magomedova@mail.ru*

MYTHOLOGICAL TOPONYM OF THE MATYORA IN THE STORY OF V. RASPUTIN "FAREWELL TO MATYORA". The article describes distinctive features of the mythological toponym Matyora in the story of Valentin Rasputin "Farewell to Matyora" – a toponym that symbolizes the spiritualized patriarchal peasant world. During the study of the declared topic, real prototypes and mythological origins of the image of Matyora are revealed, its symbolic meaning is determined, features of the cyclic time characteristic of this toponym are described. The opposition of Matyora, nature – technocratic civilization and, in particular, the new village is considered. The toponym Matyora is shown as the physical embodiment of pagan, folk, orthodox consciousness; the key idea for the story of Rasputin and his entire prose as a whole is highlighted, contrasting "his" and "alien" space; describes the universal, universal problems of the story. As a result, archetypal features of the national character and popular worldview are identified and analyzed.

Key words: **toponym, time and space, mythological, symbolism, folk.**

Ш.А. Мазанаев, *проф., зав. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kaf_rus_lit@mail.ru*
Д.М. Нажмутдинова, *аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: djama-magomedova@mail.ru*

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ТОПОНИМ МАТЁРЫ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЁРОЙ»

В статье описываются отличительные черты мифологического топонима Матёры в повести Валентина Распутина «Прощание с Матёрой», символизирующего одухотворенный патриархальный крестьянский мир. В ходе исследования заявленной темы выявлены реальные прообразы и мифологические истоки образа Матёры, определено его символическое значение, описаны особенности свойственного данному топониму циклического времени, рассмотрено противопоставление Матёры, природы – технократической цивилизации и, в частности, новому поселку. Топоним Матёры показан как физическое воплощение языческого, народного, православного сознания; выделена ключевая для повести Распутина и всей его прозы в целом идея рубежа, противопоставления «своего» и «чужого» пространства; описана универсальная, общечеловеческая проблематика повести. В итоге выявлены и проанализированы архетипические черты национального характера и народного мировосприятия, выраженные с помощью топонима Матёры.

Ключевые слова: **топоним, время и пространство, мифологический, символика, народный.**

Актуальность исследования обусловлена непреходящей важностью тем семьи, истоков, Родины, своеобразно преломленных в деревенской прозе и, в частности, в повести В. Распутина. Цель настоящей работы – описать мифологический топоним Матёры как модель исчезающего крестьянского мира. Достижению этой цели способствуют поставленные задачи: 1) выявить реальный прообраз и мифологические истоки образа Матёры в повести Распутина; 2) определить символическое значение Матёры; 3) описать мифологическое и историческое время, свойственное названному топониму; 4) проанализировать противопоставление природы и цивилизации в художественном мире Распутина.

Научная новизна заключается в следующем: в изображении мифологического топонима Матёры как отражения этнического (русского) менталитета; в определении идеи рубежа, «своего» и «чужого» пространства – антиномии, на которую нанизываются другие временные и пространственные оппозиции в повести Распутина; в описании присутствующего в произведении перехода от общенародной проблематики – к общечеловеческой.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей народного мировосприятия, выраженного посредством мифологического топонима Матёры, в котором все неодушевленное воспринимается в качестве одушевленного, а все неродственное – как близко родственное. Практическая значимость связана с возможностью применения полученных результатов в лекциях по истории русской литературы 20 века, на спецкурсах и спецсеминарах, в учебно-методической литературе.

Подобные исследования представляются нам актуальными и перспективными, так как проблема символических, мифологических топонимов, хронотопов в повестях Распутина, несмотря на свое широкое освещение в литературоведении, остается не раскрытой в полной мере, будучи ключевой для понимания нравственной, социальной позиции этого писателя. Уровень проблемности видится нам достаточно серьезным в силу необходимости дальнейшего теоретического поиска в изучении глубинных философских пластов и аллегорий, которых в повестях Распутина большое количество.

Творчеству В.Г. Распутина посвящено немало работ. Для настоящей статьи наиболее ценными оказались работы Г.А. Белой, И.А. Дедкова, В.С. Кожемяко, И.И. Котенко, В.Я. Курбатова, С.А. Липина, И.А. Панкеева, Б. Панкин, С.Г. Семёновой, А.Д. Сирина, А.В. Урманова, а также кандидатские диссертации А.М. Мартазанова, Е.В. Соловьёвой, И.В. Ходченковой. В этих трудах анализируется философская, социальная проблематика произведений Распутина, его концепция национального характера и духовных приоритетов. Наше заключение о топониме Матёры и его символике, полученное в результате проведенного исследования, вполне соответствует научным концепциям вышеуказанных ученых и является своеобразным развитием, продолжением их основных выводов и положений.

Наш личный вклад в исследование повести В. Распутина заключается в том, что мы доказываем особое место мифологического, символического пласта, выраженного посредством определенных топонимов, хронотопов в художественном мире этого писателя. Авторам статьи удалось установить, что для данного писателя мотив матери-земли, воплощенный в топониме Матёры, отражает ключевые аспекты русской ментальности и мировоззренческие приоритеты В. Распутина, являясь центральным для всей его прозы.

Как известно, населенного пункта с названием «Матёра» в Сибири никогда не было. Была деревня Матерá на берегу Ангары, оказавшаяся в зоне затопления Усть-Илимского водохранилища, а также населенный пункт, затопленный при строительстве Братской ГЭС. Родная деревня В. Распутина имела такую же судьбу, так что Матёра – это собирательный образ сибирского поселения.

Мифическим прообразом Матёры мог быть легендарный град Китеж [1]. Предание гласит, что во время нашествия монголо-татар он ушел под воду озера Светлояр, причем ушел вместе со всем своим населением, со стариками и детьми: якобы божественное вмешательство защитило, укрыло его таким образом от неприятеля. Согласно легенде рано или поздно древний город вновь появится из воды. В отличие от жителей Атлантиды, которые были затоплены богами в наказание за свои грехи, обитатели Китежа, напротив, были спасены таким необычным способом в награду за свою духовную чистоту, и это сближает их с праведниками распутинской Матёры.

Название топонима Матёра неслучайно: оно подразумевает связь с такими понятиями, как мать (матушка-земля, Родина-мать), материк (остров Матёра напоминает материк, окруженный со всех сторон водой). Это земля, являющаяся сакральной точкой отсчета: именно вокруг нее формируются все пространственные и временные понятия, осуществляется переход от хаоса к гармонизирующему, структурированному космосу.

В описании Матёры присутствуют вся красота и благодать, изобилие будто только что сотворенного мира; отсюда библейские мотивы в ее описании: «И тихо, покойно лежал остров, тем паче родная, самой судьбой назначенная земля, что имела она четкие границы, сразу за которыми начиналась не твердь, а течь. Но от края до края, от берега до берега хватало в ней и раздолья, и богатства, и красоты, и дикости, и всякой твари по паре – всего, отделившись от материка, держала она в достатке, не потому ли и назвалась громким именем Матёра?» [2, с. 52].

Таким образом, для Распутина Матёра – воплощение Родины, Земли в целом. Понятие «мать-земля» исконно было связано с понятиями истоков, корней, родины. В народе жила вера в чистоту и силу земной стихии, ее облагораживающее сакральное воздействие на человека и всю природу в целом. Земля считалась источником, колыбелью жизни и последним приютом для умерших, потому край, где хоронили родных и друзей, слыл священным.

Идиллическое совершенство Матёры таково, что, представляется, она будет существовать вечно. Но человек, подстрекаемый грехом гордыни и своеволия, возомнив себя венцом природы, разрушает эту райскую обитель. Остров же в преддверии скорой гибели, кажется, расцветает пуще прежнего. В эти свои последние летние дни Матёра существовала «своей обычной и урочной жизнью: поднимались хлеба и травы, вытягивались в земле корни и отрастали на деревьях листья <...> Остров собирался жить долго» [2, с. 55].

Время Матёры – время мифологическое: это то самое «начальное», «первое» время («правремя»), которое предшествовало реальному, эмпирическому времени. В центре мифологической картины, которую рисует в своей повести Распутин, – такой конструктивный элемент природы, как цикл (перед читателем предстают восходы и заходы солнца как явление ежедневного цикла; рождение, жизнь и смерть – цикл человеческого существования). Повторение этих циклов задает определенный ритм и характеризует круговорот вещей и живых существ внутри замкнутого космоса – в нашем случае Матёры.

Вместе с тем Матёра вовлечена и в историческое время: «Мимо нее поднимались в древности вверх по Ангаре бородатые казаки ставить Иркутский острог; подворачивали к ней на ночевку торговые люди, снующие в ту и другую стороны; везли по воде арестантов». В этой местности шли бои между занявшими остров колчаковцами и атаковавшими их партизанами, то есть пространство Матёры не раз становилось местом исторического значения. Случались здесь «наводнения… пожары, голод, разбой» и, наверняка, то, что подразумевается автором, хотя прямо не называется: коллективизация, репрессии, антирелигиозная кампания.

Об упомянутой кампании говорит образ разрушенной церкви, к которой материнские старухи относятся с особым почитанием, сохраняя любовь к Богу даже в эпоху запрета на вероисповедание. Эту «церкву» построил в свое время купец, собиравшийся обрести на Матёре свое последнее пристанище. Храм, как и деревня в целом, пережил многое на своем веку: в колхозную пору в нем расположился склад, крест на его куполе сбили и службу не проводили, так как батюшки не было. В истории одной этой церквушки угадывается библейский мотив паствы, оставшейся без своего пастыря, в период, когда были гонения на православную веру и ее представителей.

Старуха Дарья отмечает: «Раньче совесть сильно различали. Раньче ее видать было: то ли есть она, то ли нету. Кто с ей – совестливый, кто без нее – бессовестный. Теперь холера разберет, все сошлось в одну кучу – что то, что другое. Поминают ее без пути на кажном слове, до того христовенькую истрепали, места живого не осталось... А наша совесть постарела, старуха стала, никто на нее не смотрит» [2, с. 77]. Автор противопоставляет здесь совесть предков – хранителей нравственных устоев – и бессовестность нового поколения, поправшего заповеди.

Матёра – это не просто деревня, а в миниатюре целый крестьянский мир со своими обитателями – людьми и скотиной, сельским ландшафтом, в центре которого – величавый лиственъ – символ «мирового древа», отражающий своей структурой изоморфизм пространственно-временных отношений; границы острова охраняются таинственным Хозяином. В повести воссоздается мироощущение, соединившее черты мифов и мистерий, потому здесь много соответствующих символических образов.

Мифические существа в повести Распутина описывал А.Д. Сирин в книге «Свет распутинской прозы»: «Одним из характерных художественных приёмов, используемых Распутиным в своём творчестве, является включение в текст повествования мифических живых существ в виде могучего дерева, домового, Хозяина острова, невидимой таинственной силы, действующей заодно с героями или вопреки их намерениям и целям. Эти существа изображаются либо параллельно, как бы за скобками главной сюжетной линии, либо вплетаются в общую ткань повествования, оказывая непосредственное влияние на происходящие события и действующих лиц» [3, с. 13].

Обитатели Матёры связаны крепкими узами со своей родной землей-матушкой: всех, кто однажды соприкоснулся с ней, тянет сюда обратно, куда бы они ни уехали. Матёра зовет своих детей и в этот последний раз, и они не могут не откликнуться на этот настойчивый зов: «Земля не молчала, звала их перед смертью проститься. Мало кто... отказался поехать – привязчив человек, имевший свой дом и родину, ох как привязчив! Полдеревни вернулось в Матёру...» [2, с. 86].

В повести противопоставляются понятия «земля» (то, с чем человек связан от рождения) и «территория» (государственно-бюрократическое понятие). Матёра для своих обитателей, несомненно, всегда оставалась родной землей, с которой они не мыслили расставания, что делает конфликт повести особенно острым. Благодаря такому пониманию родины в повести Распутина появилось осознание, что за технический прогресс иногда приходится платить слишком высокую цену. Как показал писатель, принудительное переселение нанесло ущерб не только экологической системе Сибири, но и ее культуре и непосредственно жителям; многие из них так и не смогли приспособиться к новому месту проживания. Так что катастрофа, которую описывает Распутин, связана не только с разрушением природного баланса одного конкретного острова, но и традиционного уклада жизни всех коренных сибиряков (и русского населения вообще). «Последний срок» и «Живи и помни» – это повести, посвященные больше судьбе конкретной крестьянской семьи, в то время как «Прощание с Матёрой» – история гибели целого крестьянского мира.

Распутин не ставил себе целью обличить советскую власть: он не соотносил изъяны технократического прогресса с решениями конкретной (советской) системы, но шел гораздо дальше в своих обобщениях, интерпретируя эти просчеты как черты современной цивилизации вообще. Причина не в том, что писатель придерживался «безопасной» идеологической позиции, а в том, что искренне относил себя к правому крылу советской литературы в противовес представителям прозападной прозы и разобщающим, на его взгляд, демократическим институтам.

Распутин воспевает природу как антитезу бездушному поселку, где во главу угла поставлен бытовой комфорт, ограничивающий естество человеческих отношений. Природа предстает одухотворенной и сострадательной, исполненной благодати, как истинное Божье творение и воплощенное единство всего со всем: это пример мифологического мироустройства, характеризовавшего общинно-родовую эпоху и родовые отношения, т. е. отношения близких по крови родственников. Человеческое мышление в такую эпоху, пытаясь понять окружающий мир, переносит на него свои родовые отношения, и в итоге весь мир воспринимается как одна огромная родовая община. Из этого следует, что Солнце, Луна и другие небесные тела, все природные явления, животный и растительный миры, все предметы и события – все это совокупность разных членов одной семьи: родителей и детей, братьев и сестер и т. д. А. Афанасьев в свое время точно подметил, что «древний человек почти не знал неодушевленных предметов… всюду находил он разум, и чувство и волю» [4, с. 118].

Такое восприятие мира, кроме того, отражает и традиционно русское, православное мышление исследуемого автора, за позицией которого мы угадываем поэтизацию русского народа, близкого природе, ее животворящего началу. Жизнь таких народов звучит в унисон ее естественным ритмам, и они чуждаются погони за прогрессом и всякой соревновательности с ней [5]. Мир природы внутренне гармоничен, но вторжение человека, попирающего ее законы, нарушает многовековой распорядок – тщательно сложенную мозаику, где гибель одного только звена влечет за собой разрушение всей конструкции. Бездушно потребительское отношение к миру, нежелание постичь его тайны и признать его хрупкую целостность, то есть «нехозяйский» подход не могут быть продуктивными априори.

Жители Матёры опасаются, что с потерей их родной земли прервется связь времен, связь между поколениями. Главное назначение человека, по Распутину, – быть добрым хозяином, заботящимся о земле – своей матери-кормилице. Сохранить землю, приумножить ее богатства и передать ее детям и внукам – обязанность каждого («Какая будет затоплена земля, самая лучшая, веками ухоженная и удобренная дедами и прадедами и вскормившая не одно поколение...» [2, с. 75]).

Символично, что гибель Матёры начинается с разорения кладбища. Дарья и другие герои – жители деревни, морально готовясь к переезду, больше всего беспокоятся о том, что не могут перевезти с собой своих покойных родственников, чтобы перезахоронить их в новом месте и быть захороненными рядом с ними, когда придет и их срок. Когда Павел сравнивает «пустую», бесплодную во всех смыслах землю поселка и щедрую землю Матёры, он приходит к заключению, что последняя несравненно лучше. Вспоминая отношение Дарьи к самой себе как к «подкормке» (удобрению) для потомков, можно это мнение Павла понять следующим образом: родная земля удобрена не только трудами предков, но и буквально их телами и кровью, потому она столь ценная и одушевленная.

Жители Матёры относятся к родной земле как к живой, все понимающей субстанции, поэтому и провожают ее в последний путь как верного друга или самого близкого родственника: «Вот и нет Матёры – царствие ей небесное...» [2, с. 139]. Ее гибель для сельчан – верный знак грядущей гибели всей Земли и человечества: «Не спечется ли, глядя на Матёру, вся остальная земля?» [2, с. 145].

Таким образом, в статье рассмотрен топоним Матёра, который отражает конкретное этническое сознание, определяет поэтичный характер мировосприятия уходящего поколения.

Распутин опирается на мифологическую, фольклорную символику (деревня праведников Матёра как новый Китеж-град, лиственъ как символ мирового древа) и смыслы, свойственные мифопоэтической картине мира (цикличность времени, например); библейские коннотации связаны с общеизвестным всемирным потопом. В изображении Распутина Земля обетованная, дарованная человеку для честной трудовой жизни, изображенная в философском образе Матёры, была им утеряна, подобно раю, что привело и к потере надежды на одухотворенное, осмысленное будущее.

Символическое значение названия этого острова и поселения связано с такими родовыми понятиями, как мать, материк, олицетворяя Родину и Землю в целом. Анализ времени и пространства в повести Распутина подтверждает важность образов «мать» и «земля» («мать-сыра земля»), которые соединяются в топониме Матёра, организуя в исследуемой повести физическое, символическое, мифологическое пространство. Автор обращает нас к традиционным, изначальным смыслам, которые можно считать архетипическими для национальной картины мира.

В Матёре течет мифологическое, циклическое время, хотя она и вовлечена в знаковые исторические процессы своей эпохи, и этот мир мифа с его сакральным временем и символичными образами царского лиственя и Хозяина острова, с его восприятием окружающей действительности как одной огромной родовой общины противопоставлен активно наступающей технократической цивилизации, как малая родина («земля», «свое» пространство) противопоставлена новому поселку за рекой («территории», «чужому» пространству), деревня и природа – городу, а историческая (вечная) Русь – России новой, советской.

В сознании любимых распутинских героев органично сочетаются славянское язычество, черты христианской культуры и народного поэтического мировосприятия. Природа в художественном мире повести Распутина – одухотворенное существо, контрастирующее с человеческими несовершенствами, и отношение к ней героев становится достоверным показателем степени их личной одухотворенности и нравственности. Можно констатировать по этой причине, что присутствующая здесь экологическая тема, хотя и очень важна, но вторична, так как на первый план выходит философское осмысление действительности. Исследуемый автор, несомненно, принадлежит к плеяде писателей деревенской прозы, но он выходит за рамки этого направления, оценивая своих героев и события с позиции вечных, универсальных законов, что позволяет считать проблематику его повести не только общенациональной, но и общечеловеческой.

Библиографический список

1. Сухих М.В. *Лингвострановедчески ценная лексика (на фоне итальянского языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
2. Распутин В.Г. *Уроки французского. Прощание с Матёрой*. Москва: РОСМЭН, 2020.
3. Сирин А.Д. *Свет распутинской прозы*. Иркутск: Издатель Сапронов Г.К., 2007.
4. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов*. Москва: Современный писатель, 1995; Т. 1.
5. Кайсаров А.С., Глинка Г.А., Рыбаков Б.А. *Мифы древних славян. Велесова книга*. Саратов: Надежда, 1993.

References

1. Suhih M.V. *Lingvostranovedcheski cennaya leksika (na fone ital'yanskogo yazyka).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
2. Rasputin V.G. *Uroki francuzskogo. Proschanie s Materoj.* Moskva: ROSM`EN, 2020.
3. Sirin A.D. *Svet rasputinskoj prozy*. Irkutsk: Izdatel' Sapronov G.K., 2007.
4. Afanas'ev A.N. *Po`eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: Opyt sravnitel'nogo izucheniya slavyanskih predanij i verovanij v svyazi s mificheskimi skazaniyami drugih rodstvennyh narodov*. Moskva: Sovremennyj pisatel', 1995; T. 1.
5. Kajsarov A.C., Glinka G.A., Rybakov B.A. *Mify drevnih slavyan. Velesova kniga*. Saratov: Nadezhda, 1993.

Статья поступила в редакцию 03.04.22

УДК 81'42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-293-296

Moiseeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: desire2003@yandex.ru*
Mahatadze M.T.*, MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: mariam2308@mail.ru*

FEATURES OF TRANSLATION OF INDIRECT COMMUNICATION FROM FRENCH INTO RUSSIAN (WITH REFERENCE TO SITUATIONS OF FLIRTING IN THE WORKS OF F. BEIGBEDER). The article attempts to study flirting situations as an example of indirect communication, various techniques and tactics of translating indirect communication from French into Russian. As a result of the work carried out, it is determined that flirting occupies a significant place in the artistic construction of F. Begbeder's novels. The writer shows flirting from the point of view of male psychology. A flirting young man is persistent, straightforward, sometimes rude, often witty. Flirting in the works of F. Begbedera is similar to his main character: he has a bold, persistent, sometimes tough, often vulgar, often open character. In the Russian translation, these features are preserved. This is due to a whole set of techniques that the translator uses to convey adequate content, preserve the overall tone of the work, and have a proper aesthetic effect on the foreign-speaking reader. The most used techniques are addition, lexical and grammatical substitution, concretization, contextual translation, changing the order of words, semantic development.

Key words: **French, Russian, F. Beigbeder, situation of flirting, initiating cue, translation, lexical transformations, grammatical transformations.**

И.Ю. Моисеева*, д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: desire2003@yandex.ru*
М.Т. Махатадзе, *магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: mariam2308@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИЙ ФЛИРТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф. БЕГБЕДЕРА)

В статье предпринимается попытка изучения ситуаций флирта как примера непрямой коммуникации, различных приемов и тактик перевода непрямой коммуникации с французского языка на русский. В результате проведенной работы определено, что флирт занимает значительное место в художественном построении романов Ф. Бегбедера. Писатель показывает флирт с точки зрения мужской психологии. Флиртующий молодой человек настойчив, прямолинеен, иногда грубоват, зачастую остроумен. Флирт в произведениях Ф. Бегбедера подобен его главному герою: носит смелый, настойчивый, иногда жесткий, часто пошлый, нередко открытый характер. В русском переводе эти черты сохранены. Это происходит благодаря целому набору приемов, которые использует переводчик для передачи адекватного содержания, сохранения общей тональности произведения, должного эстетического эффекта на иноязычного читателя. Наиболее используемыми приемами являются добавление, лексическая и грамматическая замена, конкретизация, контекстуальный перевод, изменение порядка слов, смысловое развитие.

Ключевые слова: **французский язык, русский язык, Ф. Бегбедер, ситуация флирта, инициирующая реплика, перевод, лексические трансформации, грамматические трансформации.**

Когда переводчик имеет дело с художественным текстом, он уже не просто переводчик – его в полной мере можно считать соавтором. В процессе работы переводчик сталкивается с различными трудностями лингвистического и культурологического характера. Так, с языковой точки зрения переводчику стоит немалых усилий перевести заимствования, метафоры, паремии, фразеологизмы, сокращения, архаизмы, неологизмы, профессиональную и разговорную лексику. Действительно, перевод – это творческий процесс, который требует от переводчика мастерского владения не только языком оригинала, но и родным языком, а также различными переводческими приемами и техниками. Если говорить о внеязыковой действительности, то имеются в виду географические названия, исторические события, реалии, личности, не обладающие всемирной известностью, – все это требует от переводчика дополнительных знаний. Поэтому, по словам В.Е. Горшковой, он «должен обладать более чем солидным когнитивным багажом в отношении культуры» [1, с. 9] страны переводимого языка. Но просто перевести текст недостаточно. Важно, чтобы иноязычный читатель адекватно понял художественный замысел автора, чтобы у иностранного читателя возникли чувства, схожие с чувствами читателя оригинального текста. С этой целью переводной текст нередко сопровождается комментариями переводчика.

Существенным для перевода также является прямой и непрямой характер коммуникации. При прямой коммуникации план содержания и план выражения совпадают, что не создает дополнительных трудностей для переводчика, которого можно рассматривать как «первого» адресата текста художественного произведения на иностранном языке. При непрямой коммуникации прагматическое предназначение высказывания не вытекает из его коммуникативной функции [2], что ставит перед переводчиком еще одну непростую задачу – выявить имплицитный смысл и передать его средствами языка перевода.

Вопросами непрямой коммуникации занимались многие исследователи в области отечественной и зарубежной лингвистики. В сборнике «Прямая и непрямая коммуникация» под редакцией В.В. Дементьева [3] ученые с разных точек зрения определяют данное явление, но согласны в том, что эта проблема является одной из наиболее актуальных в современном языкознании. По мнению Т.В. Кортавы, «развитие непрямой коммуникации связано с новой парадигмой постмодернистского мышления – говорить нечетко, неясно, расплывчато, некатегорично» [4, с. 15]. Среди основных характеристик непрямой коммуникации можно выделить осложненную интерпретативную деятельность адресата, неконвенциональность, ситуативную обусловленность, креативность [2, с. 77]. Эти аспекты необходимо учесть при переводе. Работ, посвященных особенностям перевода непрямой коммуникации, немного, поэтому исследование, предпринимаемое в рамках данной статьи, весьма актуально.

Говоря о проблемах перевода художественного произведения, исследователь обращается зачастую к таким авторам, у которых прослеживается ярко выраженный индивидуальный стиль изложения, изобилие интересных приемов и необычных решений эстетического воздействия на читателя. По нашему мнению, таким писателем во французской литературе может по праву считаться Фредерик Бегбедер. Его тексты нередко становятся объектами филологических исследований. Ученых привлекает особый стиль писателя, лексические особенности, авторская пунктуация. Аспекты перевода его романов на различные языки также вызывают интерес. Так, С.А. Петрова обращается к стилистической проблеме перевода оттеночных значений в романе-провокации «99 франков» [5]. В.Е. Горшкова называет этот французский роман «вызовом для переводчика, поскольку данное произведение содержит значительное количество «непереводимых» элементов: «использование сниженной лексики, заимствований, медицинской, юридической и кинематографической терминологии, аббревиатур, реалий» [1, с. 4–5].

Целью настоящей статьи предполагается рассмотрение примеров непрямой коммуникации в оригинальных текстах романов Ф. Бегбедера с точки зрения ее перевода на русский язык. В качестве непрямой коммуникации мы изучаем ситуации флирта. Поставленная цель обусловливает ряд задач: 1) выделить ситуации флирта в анализируемом иллюстративном материале; 2) произвести анализ ситуаций флирта в оригинальном тексте и его переводе; 3) выявить лексические, грамматические, стилистические особенности перевода непрямой коммуникации (на примере флирта) с французского языка на русский язык.

Согласно поставленным задачам определены методы исследования: метод сплошной выборки; семный анализ; метод лингвистического анализа; сопоставительный метод.

Научная новизна заключается в обращении к проблеме перевода косвенных речевых актов, в выявлении лексических и грамматических приемов перевода, стилистического аспекта переводного текста.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные вносят вклад в теорию перевода, межкультурной коммуникации.

Материалом статьи послужили романы Ф. Бегбедера и их переводы: «Vacances dans le coma» («Каникулы в коме», перевод И. Кормильцева), «99 francs» («99 франков», перевод И. Волевич), «L'amour dure trois ans» («Любовь живет три года», перевод Н. Хотинской), «Nouvelles sous ecstasy» («Рассказики под экстази», перевод И. Васюченко). Общее количество проанализированных ситуаций флирта – 33.

В этимологическом словаре французского языка слово *flirt* датируется 1879 годом, происходит от английского *flirt,* образованного, в свою очередь, от *to flirt,* что означало «jeter, remuer vivement», затем в XVIII веке слово приобретает значение «faire la cour». Сохранение английского произношения создало во французском языке омонимию с *fleur, fleureter, conter fleurette.* Раньше существительного *flirt* появляются во французском языке другие однокоренные слова: *flirter, flirtage* (1855 г.), *flirteur* (1878 г.) [6, с. 395]. Во французских толковых словарях слово *flirt* определяется следующим образом: «relations amoureuses passagères» [7, с. 445]; «relations amoureuses plus ou moins chastes, généralement dénuées de sentiments profonds, entre personnes de sexe différent» [8, с. 717]; «relations affectives entre personnes de sexe opposé, dénuées de sentiment profond et pouvant servir, mais pas nécessairement, de prélude à l'amour ou aux relations sexuelles» [9].

Схожие определения можно найти в лексикографических источниках русского языка. В толковых словарях под редакциями Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, Т.Ф. Ефремовой, С.А. Кузнецова определения флирта во многом совпадают и определяются через семы любовной игры, мимолетной связи, ухаживания, кокетства [10–13]. На этапе исследования дефиниции можно обнаружить несерьезный характер флирта, его мимолетность, неустойчивость, использование игровых приемов, кокетливый характер со стороны женщин и проявление чрезмерного внимания мужчин. В иллюстрированном энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона флирт предстает как «особая форма проявления полового чувства, которое выражается в кокетливом заигрывании взглядами, словами, притворно-неумышленными прикосновениями и т. п.» [14, с. 785]. В данном определении содержится еще одна отличительная черта флирта – наличие физического влечения к объекту флирта, что может выражаться словами, а также интонационными и кинетическими способами (низким голосом, учащенным дыханием, игривой улыбкой, томным взглядом, легким прикосновением). Ф.Ф. Павленков определяет флирт как «своего рода любовный спорт, состоящий в кокетливом заигрывании со стороны молодой девушки или молодого человека» [15]. Примечательно, что автор делает акцент на молодом возрасте партнеров по флирту и их участии в любовном состязании. В определении М.И. Попова флирт противопоставляется истинной любви, но не отрицает интерес, хорошие отношения между коммуникантами. По его мнению, флирт – это «такие отношения между молодыми людьми, которые обыкновенно возникают только между заинтересованными, любящими друг друга лицами; за этим, однако, не скрывается никакого глубокого чувства и серьезных намерений» [16, с. 25].

Ситуация флирта является одним из типов коммуникативной ситуации, в которой можно выделить несколько этапов: инициирующую фразу, после которой может последовать или не последовать знакомство (дальнейшее общение), затем идет сближение коммуникантов и дальнейшее развитие отношений (в ближайшей или отсроченной перспективе). Для лингвистических исследований наибольший интерес представляет первое высказывание, адресованное объекту флирта. Флирту присущи культурологические и этнические черты. К примеру, распространено мнение, что французы флиртуют повсюду и со всеми. Они любят языковые игры, в общении для них важно обаяние и проявление остроумия. Придавая речи естественный характер, ситуации флирта вводятся в реплики и описание поведения литературных персонажей. Произведения Ф. Бегбедера не являются исключением. Главный герой исследуемых романов (Marc Maronnier, Octave) – умный, образованный молодой человек творческой профессии (работает в рекламном агентстве, пишет книги), ведет бурную светскую жизнь (не пропускает ни одной тусовки, вхож в дома многих знаменитостей, принимает запрещенные вещества), далеко не беден, но считает себя несчастным (имеет многочисленные мимолетные любовные связи, но осознает потребность в настоящих взаимных чувствах). Считает, что в свои 30 лет все испробовал, поэтому жить дальше для него однообразно и скучно. Желая привнести в свою жизнь немного разнообразия, он наполняет ее пороком, противоправными действиями, необдуманными поступками, в то же время осознавая тщетность изменить что бы то ни было к лучшему. Выделим отдельно роман «Каникулы в коме», в котором была выявлена основная масса ситуаций флирта (20), что объясняется сюжетной линией: главный персонаж, Марк, приглашен на некую вечеринку, где он общается со своими друзьями, коллегами, бывшими подружкам, веселится, выпивает, принимает наркотики, танцует. Но цель его в этот вечер (как и в любой другой подобный вечер) – познакомиться с девушкой. Если говорить о бегбедеровсеом флирте в общем, то мы увидим, что он подобен его главному герою: носит смелый, настойчивый, иногда жесткий, зачастую пошлый, нередко открытый характер.

В рамках данной статьи рассмотрим реплики, инициирующие ситуацию флирта, и особенности их перевода на русский язык. Обсуждению подобных реплик посвящен разговор Марка Марронье и журналистки Лулу Зибелин: «"Tenez, vous qui avez l'air de vous y connaître, jette-t-il, pourriez-vous me dire quelles sont les meilleures phrases d'attaque pour draguer? Vous savez, le genre "Vous habitez chez vos parents?", "C'est à vous ces beaux yeux-là?" etc. Ça pourrait m'être très utile ce soir, car j'ai un peu perdu la main. / – Mon cher, la phrase d'attaque n'est pas très importante. C'est votre tronche qui séduit ou pas, point à la ligne. Mais il existe quelques questions qui piègent toutes les femmes. Par exemple: "On ne s'est pas déjà vu quelque part?", banale mais rassurante, ou: "Vous ne seriez pas top-model par hasard?" car personne au monde ne vous reprochera un compliment. Quoique l'insulte ne marche pas mal non plus: "Auriez-vous l'obligeance de pousser votre énorme cul qui bloque le passage?" peut fonctionner (avec quelqu'un de pas trop callipyge, bien entendu). / – Très intéressant, déclare Marc en prenant des notes sur ses Post-it. Et que pensez-vous d'une question du type: "T'as pas la monnaie de huit cents francs?" / – Trop absurde. / – Et de: "T'es d'accord pour penser qu'on n'a rien à faire ensemble?" / – Trop loser. / – Et de celle-ci, ma préférée: "Prenez-vous en bouche, mademoiselle?" / – Risquée. Neuf chances sur dix de rentrer chez vous avec un œil au beurre noir. / – Oui, mais la dixième chance vaut la peine d'essayer, non? / – Vu sous cet angle-là, effectivement. Qui ne risque rien n'a rien". / Marc vient de mentir, car sa phrase préférée pour adresser la parole à une inconnue, c'est: "Mademoiselle, est-ce que je peux vous offrir une limonade?"» [17].

В данном диалоге фигурируют варианты 9 фраз, с которыми, по мнению героев, можно обратиться к незнакомой девушке с целью познакомиться и завязать отношения.

1. Vous habitez chez vos parents? [17] Вы живете вместе с родителями? [18]. Здесь фраза переведена буквально и не содержит трансформаций.

2. C'est à vous ces beaux yeux-là? [17] Девушка, где вы такие хорошенькие глазки достали? [18]. В переводе добавлено обращение девушка, эквивалент jeune fille во французском языке вообще не используется. Слово beaux (красивые) заменено на прилагательное с уменьшительно-ласкательным суффиксом хорошенькие, и общий вопрос заменен на частный. Все это придает более игривый и несерьезный характер высказыванию.

3. On ne s'est pas déjà vu quelque part? [17] Мы с вами где-то уже виделись? [18]. Неопределенное местоимение on переведено через мы, в остальном лексическое наполнение сохранено. В плане синтаксиса изменен порядок слов: глагол поставлен в конец предложения, чтобы логическое ударение пало на него.

4. Vous ne seriez pas top-model par hasard? [17] Вы, случайно, не топ-модель? [18]. Значение вероятного действия во французском языке выражено и грамматически (conditionnel présent глагола être), и лексически (лексема par hasard), в русском переводе – только словом случайно, которое перемещено с конца в середину предложения.

5. Auriez-vous l'obligeance de pousser votre énorme cul qui bloque le passage? [17] Ну, у вас, девушка, и задница: вы мне весь проход загородили. [18]. Единственный случай из 9 примеров данного отрывка, где изменен коммуникативный тип предложения: из вопросительного оно трансформировалось в повествовательное. Не лишено оно и лексических трансформаций: добавление междометия ну в начале высказывания для выражения, видимо, восхищенного удивления, обращения девушка. Компонент вежливости, а именно – обращение на «вы», использование перифразы avoir l'obligeance в conditionnel présent во французском языке, в русском варианте значительно ослаблен.

6. T'as pas la monnaie de huit cents francs? [17] У тебя сдачи с восьмисот франков одной бумажкой не будет? [18]. В переводе использована экспликация одной бумажкой, чтобы иноязычному читателю было понятно, что выражение абсурдно.

7. T'es d'accord pour penser qu'on n'a rien à faire ensemble? [17] Ты согласна, что у нас с тобой ничего не получится? [18]. Здесь on передается через у нас, ensemble заменено на с тобой, конкретизируется глагол faire, превращаясь в получится.

8. Mademoiselle, est-ce que je peux vous offrir une limonade? [17] Мадемуазель, позвольте угостить вас лимонадом? [18]. Именно эту фразу предпочитает главный герой. На протяжении всего романа она повторяется 5 раз при обращении к разным девушкам, женщинам, но успеха не имеет. Как видим, в русском варианте имеет место лексико-грамматическая замена: вопросительный оборот est-ce que и глагол je peux, обозначающий возможность, заменены русским глаголом, выражающим разрешение, в повелительном наклонении (позвольте). Кроме того, глагол offrir переведен контекстуально (угостить). Во всех рассмотренных фразах переводчик сохранил обращение на «ты» или на «вы», как было в исходной фразе.

Часто флирт начинается с танца: *«C'est le quart d'heure américain, donc je vous invite à m'inviter à danser»* [17]. В русском переводе это выглядит следующим образом: *«Это американская пятнадцатиминутка, так что пригласите меня на танец»* [18]. В оригинальном тексте присутствует игра слов *je vous invite à m'inviter,* чего не находим в тексте перевода, где действие приглашения выражено одним глаголом, также изменилось наклонение этого глагола: было изъявительное, стало повелительное.

В романе «Рассказики под экстази» встречается ситуация флирта, которая начинается с афоризма: *«"Ce qui tue les couples, c'est la fidélité", murmure-t-il en*

observant fixement une petite brune en guêpière et escarpins vernis à talons aiguilles» [19]. В тексте перевода читаем: *«"Все супружеские пары губит верность", шепчет он, пристально разглядывая миниатюрную брюнетку в купальничке и лакированных туфельках на шпильке»* [20]. Нравоучительный стиль сохранен, но имеют место лексико-синтаксические трансформации: отсутствует выделительный оборот, что объясняется подвижным порядком слов в русском языке; лексема *couples* сопровождается прилагательным: *супружеские пары;* глагол *tue* переведен более драматично, как *губит.*

В романе «Любовь живет три года» главный герой подробно рассказывает, как бы напутствуя читателя, как нужно флиртовать с девушками на вечеринках. Сам он выбрал следующую тактику: вызвать жалость и, таким образом, расположить девушку к себе: *«– Alice m'a quitté, ma femme aussi, et ma grand-mère est morte. Je ne savais pas qu'on pouvait se retrouver aussi seul. / Tout en me lamentant, je progresse vers elle sur le divan. Séduire dans une fête consiste essentiellement à réduire les distances.* <…> */ – Je suis malheureux comme la pierre, reprends-je donc en réduisant l'ecart qui me sépare de l'irréparable. Non, plus malheureux qu'une pierre, car personne ne quitte une pierre, et que les pierres ne meurent pas»* [21]. В русском переводе находим следующее: *«– Алиса меня бросила, жена тоже, и у меня умерла бабушка. Я не знал, что можно быть таким одиноким. / Я жалуюсь, а сам под шумок продвигаюсь по софе все ближе к ней. Кадрить на вечеринках несложно: главное – сокращать расстояние.* <…> */ Я сир, как камень, – продолжаю, стало быть, я, сокращая зазор, отделяющий меня от непоправимого. – Нет, я несчастнее камня, от камней ведь никто не уходит, и камни не умирают»* [22]. Обратим наше внимание на вторую часть отрывка. Примечательно, что в тексте оригинала два раза повторяется лексема *malheureux,* повтор обычно усиливает концентрацию выражаемого значения. В тексте перевода используется эквивалент *несчастный (несчастнее)* и прилагательное *сирый (я сир).* Изначально последнее принадлежит к церковнославянской лексике и не является общеупотребительным. Использование данной лексемы, вероятно, можно объяснить желанием подчеркнуть одиночество и страдание главного героя.

Рассмотрим еще один пример языковой игры во время флирта, представляющий интерес с точки зрения перевода. Это обрывки разговоров у бассейна с разными девушками: *«Une assistante de direction (s'ébrouant): – Qu'est-ce qu'elle est bonne! / Octave: – Toi aussi. / Une chargée du trafic (mordant dans une mangue): – J'ai envie de sain. / Octave: – Moi aussi. / Une directrice artistique junior (se dirigeant vers la cafétéria): – On va bouffer? / Octave: – Bouffer qui?»* [23]. Переводчик предлагает следующее решение: *«Секретарша дирекции (отряхиваясь): "Ну до чего же хороша водичка!" / Октав: "И ты тоже!" / Агентша из отдела размещения рекламы (впиваясь зубами в манго): "Обожаю эту мякоть!" / Октав: "А я обожаю твою». / Помощница арт-директрисы (направляясь в кафетерий): "Пошли закусим?" / Октав: "Удила?"»* [24]. В первом обмене репликами наблюдаем практически дословный перевод, только в реплике девушки добавлено слово *водичка.* Это возможно благодаря тому, что и во французском, и в русском языках слово *еаи (вода)* женского рода. Во втором скетче во французском варианте Октав, говоря *Moi aussi (Я тоже),* подразумевает, что ему хочется *sein (женской груди),* а не *sain (здоровой, вкусной пищи),* как героине. Переводчику пришлось конкретизировать здоровую еду (манго) через слово *мякоть* и отсюда вызвать ощущение двусмысленности у иноязычного читателя. В третьем примере девушка обращается к Октаву с предложением пойти перекусить, используя разговорный глагол *bouffer (жрать),* главный герой парирует *Bouffer qui? (Сожрать кого? Разделаться с кем?).* В переводе реплика молодого человека отсылает нас к выражению *закусить удила,* что означает «действовать без оглядки, потерять голову, пуститься во все тяжкие». По нашему мнению, это пример домысливания при переводе.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые примеры ситуаций флирта в произведениях Ф. Бегбедера, сконцентрировали пристальное внимание на инициирующих репликах и их переводе на русский язык. Основные положения и результаты предпринятого исследования могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов, связанных с непрямой коммуникацией, ее жанрами, тенденциями в современной французской литературе, ее переводом на русский язык. Кроме того, статья способствует расширению наших знаний об индивидуальном стиле Ф. Бегбедера и особенностях перевода его произведений на русский язык. Писатель показывает флирт с точки зрения своего главного персонажа – молодого мужчины, который отличается прямолинейностью, напористостью, остроумной и в то же время грубоватой манерой общения. Флирт во многом повторяет черты своего героя: он смелый, настойчивый, иногда агрессивный, нередко пошлый. В русском варианте переводчик постарался сохранить эти черты. Для этого он использовал такие приемы, как добавление, лексическая и грамматическая замена, конкретизация, контекстуальный перевод, изменение порядка слов, смысловое развитие. Произведения Ф. Бегбедера нельзя отнести к легкому чтению. Поэтому работа переводчика тоже непростая, и приемы, используемые при переводе, весьма разнообразны. В перспективе можно подвергнуть анализу ответные реплики, рассмотреть невербальные компоненты флирта в оригинальном тексте и в тексте перевода.

Библиографический список

1. Горшкова В.Е. «Да будет имярек»: «Французский роман» Фредерика Бегбедера как вызов переводчику. *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2012; № 3: 3 – 15.
2. Дементьев В.В. *Непрямая коммуникация и ее жанры.* Москва: Гнозис, 2006.
3. *Прямая и непрямая коммуникация:* сборник научных статей. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 2003.
4. Кортава Т.В. Непрямая коммуникация в аспекте культуры речи. *Слово в русской культуре и межкультурной коммуникации.* 2018: 14 – 18.
5. Петрова С.А. Трудности перевода стилистических приемов и оттенков, отражающих сложные интердискурсивные и интертекстуальные связи в романе Ф. Бегбедера «99 франков». *Тетради переводчика.* Вып 28: 191 – 198.
6. *Grand dictionnaire étymologique & historique du français.* Paris: Editions Larousse, 2019.
7. Le Petit Larousse illustré. Paris: Editions Larousse, 1996.
8. Le Petit R. *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris: Société du Nouveau Littré, Le Robert, 1969.
9. Flirt. *Trésor de la langue française informatisé*. Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s= 752061810
10. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка: современная редакция.* Москва: Дом Славянской книги, 2008.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Словарь русского языка.* Москва: Русский язык, 1984.
12. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Москва: Русский язык, 2000; Т. 2.
13. Кузнецов С.А. *Современный толковый словарь русского языка.* Москва: Рипол-Норинт; СПб: Рипол-Норинт, 2008.
14. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. *Иллюстрированный энциклопедический словарь.* Москва: Эксмо, 2007.
15. Павленков Ф.Ф. *Энциклопедический словарь.* Available at: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=31 38773
16. Попов Ю.В. «Скрытый» смысл в структуре текста. *Содержательные аспекты предложения и текста.* Москва: Калинин, 1983.
17. Beigbeder F. *Vacances dans le coma.* Available at: https://www.rulit.me/download-books-468150.html?t=epub
18. Бегбедер Ф. *Каникулы в коме.* Available at: file:///F:/Каникулы%20в%20коме.html
19. Beigbeder F. *Nouvelles sous ecstasy.* Available at: https://www.rulit.me/download-books-468153.html?t=epub
20. Бегбедер Ф. *Рассказики под экстази.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=2797&p=1
21. Beigbeder F. *L'amour dure trois ans.* Available at: http://albaab.free.fr/Beigbeder,%20Frédéric%20-%20L'amour%20dure%20trois%20ans.pdf
22. Бегбедер Ф. *Любовь живет три года.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=2796&p=1
23. Beigbeder F. *99 francs.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=120779
24. Бегбедер Ф. *99 франков.* Available at: file:///F:/Фредерик%20Бегбедер.%2099%20Франков.html

References

1. Gorshkova V.E. «Da budet imyarek»: «Francuzskij roman» Frederika Begbedera kak vyzov perevodchiku. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2012; № 3: 3 – 15.
2. Dement'ev V.V. *Nepryamaya kommunikaciya i ee zhanry.* Moskva: Gnozis, 2006.
3. *Pryamaya i nepryamaya kommunikaciya:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kolledzh», 2003.
4. Kortava T.V. Nepryamaya kommunikaciya v aspekte kul'tury rechi. *Slovo v russkoj kul'ture i mezhkul'turnoj kommunikacii.* 2018: 14 – 18.
5. Petrova S.A. Trudnosti perevoda stilisticheskih priemov i ottenkov, otrazhayuschih slozhnye interdiskursivnye i intertekstual'nye svyazi v romane F. Begbedera «99 frankov». *Tetradi perevodchika.* Vyp 28: 191 – 198.
6. *Grand dictionnaire étymologique & historique du français.* Paris: Editions Larousse, 2019.
7. Le Petit Larousse illustré. Paris: Editions Larousse, 1996.
8. Le Petit R. *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris: Société du Nouveau Littré, Le Robert, 1969.
9. Flirt. *Trésor de la langue française informatisé*. Available at: http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s= 752061810
10. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: sovremennaya redakciya.* Moskva: Dom Slavyanskoj knigi, 2008.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Russkij yazyk, 1984.
12. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 2.

13. Kuznecov S.A. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Ripol-Norint; SPb: Ripol-Norint, 2008.
14. Brokgauz F.A., Efron I.A. *Illyustrirovannyj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: `Eksmo, 2007.
15. Pavlenkov F.F. *`Enciklopedicheskij slovar'.* Available at: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=31 38773
16. Popov Yu.V. «Skrytyj» smysl v strukture teksta. *Soderzhatel'nye aspekty predlozheniya i teksta.* Moskva: Kalinin, 1983.
17. Beigbeder F. *Vacances dans le coma.* Available at: https://www.rulit.me/download-books-468150.html?t=epub
18. Begbeder F. *Kanikuly v kome.* Available at: file:///F:/Kanikuly%20v%20kome.html
19. Beigbeder F. *Nouvelles sous ecstasy.* Available at: https://www.rulit.me/download-books-468153.html?t=epub
20. Begbeder F. *Rasskaziki pod `ekstazi.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=2797&p=1
21. Beigbeder F. *L'amour dure trois ans.* Available at: http://albaab.free.fr/Beigbeder,%20Frjdjric%20-%20L'amour%20dure%20trois%20ans.pdf
22. Begbeder F. *Lyubov' zhivet tri goda.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=2796&p=1
23. Beigbeder F. *99 francs.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=120779
24. Begbeder F. *99 frankov.* Available at: file:///F:/Frederik%20Begbeder.%2099%20Frankov.html

Статья поступила в редакцию 04.02.22

УДК 811.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-296-298

Mirkhayev R.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, leading researcher, Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: mirhaev77@mail.ru*

SOCIALLY MARKED LEXICAL UNITS IN THE TATAR LANGUAGE OF THE END XIX – BEGINNING XX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF ABSTRACT WORDS OF THE THEMATIC GROUP "MAN"). The article deals with a problem of representation of socio-cultural processes of the end XIX – beginning XX centuries in the internal structure of the Tatar language, in particular in its lexical and semantic component. According to scientists, this part of the language system is the most susceptible to the influence of extralinguistic factors. The main content of the study is the analysis of the abstract vocabulary of the thematic group "Man". Special attention is paid to the identification of socially marked connotations in the semantics of lexemes. For this purpose, their functional and stylistic load, which they acquire within the framework of educational discourse, is studied. Basically, it is within its framework that the transformations that took place during this period in the social, economic and cultural life of the Tatar people find their verbal reflection. The methodology proposed by the author will be of interest to linguists specializing in research aimed at revealing the social nature of linguistic phenomena.

Key words: **Tatar language, vocabulary, abstract words, socially marked lexical units, semantics, social connotations, educational discourse.**

Р.Ф. Мирхаев*, канд. филол. наук, доц., вед. науч. сотр. Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: mirhaev77@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО МАРКИРОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. (НА ПРИМЕРЕ АБСТРАКТНЫХ СЛОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»)

В данной статье рассматривается проблема репрезентации социокультурных процессов конца XIX – начала XX в. во внутренней структуре татарского языка, в частности в ее лексико-семантической составляющей. По мнению ученых, данный участок языковой системы является наиболее подверженным влиянию экстралингвистических факторов. Основное содержание исследования составляет анализ абстрактной лексики тематической группы «Человек». Особое внимание уделяется выделению в семантике лексем социально маркированных коннотаций. Для этого изучается их функционально-стилистическая нагруженность, которую они приобретают в рамках просветительского дискурса. В основном именно в его рамках находят свое вербальное отражение происходившие в указанный период в социальной, экономической и культурной жизни татарского народа преобразования. Предложенная автором методика будет интересна лингвистам, специализирующимся в области исследований, направленных на раскрытие социальной природы языковых явлений.

Ключевые слова: **татарский язык, лексика, абстрактные слова, социально-маркированные лексические единицы, семантика, социальные коннотации, просветительский дискурс.**

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью восполнения пробела, образовавшегося в последнее время в татарском языкознании в области исследований, направленных на изучение степени и характера влияния социокультурных факторов на развитие языка. Так как социальному воздействию наиболее подвержена лексико-семантическая составляющая языковой системы, в качестве объекта исследования выступили лексические единицы, а именно – абстрактные слова тематической группы «Человек», которые функционировали в татарском языке в конце XIX – начале XX в. Выбор указанного исторического отрезка был обусловлен тем, что он характеризуется как период становления татарского национального буржуазного общества и татарского национального языка, а происходившие в это время в социальной, экономической и культурной жизни народа перемены оказали существенное влияние и на языковые процессы.

На основе сказанного выше целью исследования явилось раскрытие в рамках абстрактных слов тематической группы «Человек» особенностей репрезентации имевших место в татарском обществе в конце XIX – начале XX в. социокультурных процессов в лексико-семантической системе татарского языка. Исходя из поставленной цели были определены следующие задачи:

1) на основе извлеченного из старотатарских письменных текстов конца XIX – начала XX в. эмпирического материала, а именно – из произведений татарских писателей-просветителей указанного периода, определить круг социально маркированных абстрактных слов тематической группы «Человек»;

2) проанализировать семантику выделенных лексем на предмет наличия социально обусловленных коннотаций.

Лексика татарского языка в контексте социокультурных процессов, имевших место в те или иные исторические периоды, до этого еще не становилась объектом научных изысканий. В данном аспекте она рассматривается впервые, в чем и заключается научная новизна настоящего исследования. Как показывает анализ предыдущих работ, в преобладающем большинстве случаев их авторами ставится цель определения степени соотнесенности тех или иных лексических единиц, в частности зарегистрированных в старотатарских текстах, с письменными литературными нормами и традициями татарского языка [1, с. 104–107; 2, с. 54–56, 58–59, 70–74, 87–90, 101–106, 115–117, 125–130, 138–140, 145–148; 3, с. 106–143; 4, с. 26–64].

В третьем томе реализованного в Институте языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова научно-исследовательского проекта «Татар әдәби теле тарихы» («История татарского литературного языка») [5; 6], основной целью которого явилось изучение лексико-семантических норм старотатарского письменного литературного языка в их историческом развитии, на передний план было выдвинуто лексическое значение – предметно-понятийное содержание слова, которое в обобщенном плане отражает знания о явлениях, объектах и предметах окружающего мира и т. д., что, в свою очередь, обусловило комплексное применение семиологического и функционально-семантического подходов. Согласно первому «именно слово и его лексическое значение, в котором отражается и хранится веками социально-исторический опыт носителей данного языка, являются теми основными элементами системных средств, которые в качестве субстрата цементируют речевые образования» [7, с. 3]. Второй же дает возможность раскрыть функциональный и семантический потенциал лексических единиц в рамках определенных контекстов. На основе сказанного выше словарный состав старотатарских письменных текстов был проанализирован в рамках семиологических классов имен собственных, абстрактных и конкретных имен нарицательных, внутри которых были выделены такие тематические группы, как «Божественное лицо», «Человек», «Общество», «Человек и Вселенная» и «Природа».

С определенными дополнениями данная методика была применена и в рамках настоящего исследования. Так, например, в ходе работы основное внимание уделялось семантической и функциональной сторонам бытования лексических единиц в рамках просветительского дискурса, который во второй половине XIX – начале XX в. начал задавть новые векторы развития татарского общества и выступил в качестве платформы наиболее эффективного продвижения идей просвещения и прогресса в широкие слои населения. Также вследствие того, что одной из разновидностей «социально маркированных лексических значений являются метафорические переосмысления общеупотребительных слов» [8, с. 95], учитывались и стилистические особенности их функционирования в текстах.

Значимость исследования в теоретическом и практическом аспектах определяется следующими моментами:

1) автором на примере абстрактных слов тематической группы «Человек» была разработана и апробирована методика исследования лексики татарского языка в социолингвистическом аспекте;

2) разработанная методика может быть использована в дальнейших работах в области социолингвистики и истории языков, направленных на изучение социальной природы тех или иных языковых явлений;

3) материалы исследования могут быть применены в процессе разработки специальных курсов и дисциплин социолингвистической направленности в высших учебных заведениях.

В рассмотренных нами текстах первую группу социально маркированных абстрактных слов тематической группы «Человек» составляют лексемы, обозначающие такие фундаментальные категории человеческого бытия, как жизнь и смерть. В системе духовных ценностей ислама – религии, которую традиционно исповедует основная часть татарского народа, жизнь воспринимается как ценный и священный божественный дар: люди и другие живые существа приобретают его благодаря воле Всевышнего. При этом он наделяет их двумя жизнями – мирской и вечной. Первая наступает после рождения и по сути своей является конечной. В рамках религиозных догм она трактуется как несовершенная, полная искушений, трудностей и испытаний объективная реальность. Истинную же субстанцию, по мнению мусульманских религиозных апологетов, представляет начинающаяся после смертного часа жизнь в ином мире, которая длится вечно и в которой каждый человек получает по своим заслугам, исходя из совершенных им поступков в миру. Другими словами, земная жизнь также играет немаловажную роль в судьбе человека. В частности, она воспринимается как некое испытание, которое нужно пройти с достоинством. Интерпретация жизни в этом ключе нашла свое отражение и в семантике выступающих в татарском языке в качестве средств его вербализации лексических единиц. Как показывают данные, извлеченные из старотатарских письменных источников более ранних периодов, для них было характерно употребление слов, репрезентирующих мирскую и вечную жизни по отдельности, а содержание других характеризуется доминированием религиозных смыслов [9, с. 82–83]. В источниках рассматриваемого периода в семантике этих лексических единиц на первый план начинают выходить коннотации светского характера, отражающие практические стороны человеческого бытия, что можно наблюдать на примере лексем мәгыйшәт ‘жизнь, быт, повседневное существование’ (а) и гомер ‘жизнь’ (б):

а) Әһалисенең ***мәгыйшәт*** ичүн башлыҗа хезмәте игенчелекдер [10, б. 2] ‘Основное занятие его населения для жизни – хлебопашество’; «К» карйәсе әһалисенең ***мәгыйшәт*** ичүн хезмәте игенчелек улса да, <...> [11, б. 2] ‘Хотя занятием для жизни населения деревни «К» и было хлебовашество, <...>’;

б) Кәндең белерсен ки, ***гомердән*** бер дакика йукка үткәрсәң, ул бер дакиканы да кире кайтармак мөхал [10, б. 64] ‘Сам знаешь, если из жизни проведешь зря одну минуту, и эту минуту невозможно вернуть’; Хатын исә йәш ***гомерене*** бушка кичермәйә эстәмәмеш, бер җегетлә мәхәббәт кылмыш да, <...> [11, б. 37] ‘Женщина же не захотела проводить свою молодую жизнь напрасно, вступила в любовную связь с одним молодым человеком, <...>’.

При этом социально маркированным является также и использование данных слов в качестве средств достижения сопутствующей просветительскому дискурсу публицистической экспрессивности: ***Гомерене*** голүм вә фәнүн мәсьәләләрене хәл илә кичереб, сарайына голәмәи исламдан әрбаб, фәндән бер чук зәват туплар иде [12, б. 91] ‘Проводя свою жизнь, решая вопросы [из области] знаний и наук, собирал в свой дворец сведущих людей из мусульманских ученых, многих лиц из науки’; У кадәр миллионлар, у кадәр шәгердләрең ***газиз гомерләре*** биһүдә шәйләрә сарыф улыныр, хараб улыр! [12, б. 108] ‘Столько миллионов, бесценные жизни стольких шакирдов тратятся на бесполезные вещи, погибают!’.

В отличие от данных лексем, их антонимы үлем ‘смерть, кончина’ и әҗәл ‘смертный час, смерть, кончина’ в составе таких словосочетаний, как үлем түшәге ‘смертный одр’, әҗәлнең кулына дөшеб ‘бросившись в объятия смерти’ и әҗәл йасдыкындадыр ‘[находится] на смертном одре’, выступают как средства создания художественной выразительности. Социально маркированным здесь является то, что указанные конструкции представляют собой кальки характерных для западной и русской литератур средств достижения образности и эмоциональности, которые были введены в область татарского художественного словотворчества писателями-просветителями: Йә ***үлем түшәгендә*** йатан бер кеше күрсәк, күземезә йәш, күңлемезә мәрхәмәт кәлер [10, б. 5] ‘Или, если увидим человека, лежащего на смертном одре, наши глаза прослезятся, а наши души наполнятся состраданием’; <...>, ***әҗәлнең кулына дөшеб***, гайәт агыр мәшәкәтләрлә җан тәслим кылмайа башлады [11, б. 41] ‘ <...>, упав в руки смерти, в сильных мучениях начала отходить в иной мир’; Әнкәңез агыр мараздә улыб, ***әҗәл йасдыкындадыр*** [11, б. 62] ‘Ваша мать будучи сильно больна, [находится] на смертном одре’.

Следующую группу социально маркированных абстрактных лексических единиц рассматриваемой тематической группы составляют слова, выражающие категории из сферы внутреннего мира человека, эмоциональной и интеллектуальной сторон его природы. Как показывают эмпирические данные, в рамках просветительского дискурса они начинают употребляться в новых для них контекстах и осложняться дополнительными коннотациями социального характера. Так, например, слово мәрхәмәт ‘милосердие, сострадание’, в частности его форма, осложненная аффиксом принадлежности первого лица множественного числа, в текстах было зафиксировано в качестве средства репрезентации чувства, соотносящегося с гражданской позицией целого человеческого сообщества, а не только отдельно взятого индивида: <...> бер адәмнең хәленә мәрхәмәт идәрез дә, бер милиун адәмә, бер милләтә ***мәрхәмәтемез*** йукдыр <...> [10, б. 6] ‘<...> мы оказываем милосердие состоянию одного человека, но у нас нет сострадания миллиону людей, одной нации <...>’.

А лексема дошманлык ‘вражда, ненависть’ смысловые оттенки социального характера приобретает, выступая в одном контексте с такими словами как наданлык ‘неграмотность, невежество’ и һөнәрсезлек ‘отсутствие ремесел’, посредством которых раскрываются имевшие место в татарском обществе второй половины XIX – начала XX в. отрицательные явления: <...> наданлык вә һөнәрсезлек кеби ике ***олуг вә гаддар дошманлык*** әленә төшеб, <...> [10, б. 5] ‘<...> упав в руки двух больших и жестоких врагов как невежество и отсутствие ремесел, <...>’.

Другая единица рассматриваемого ряда – лексема хәсәдлек ‘зависть, ревность’ в текстах используется для раскрытия образа представителя патриархальной части татарского общества, выступающей против всех проявлений прогресса, то есть используется также как средство достижения публицистической экспрессивности: Хәтта Бикбулат менла кәндесене дошман күрсә дә, ул һич дошман күзе илә аңа бакмаз иде. Чүнкә йахшы белер иде ки, бу дошманлык ***хәсәдлекдән*** килер. ***Хәсәдлек*** кеби бийүк бәлайә мөбтәлә улан адәме Хисаметдин менла дәгел дошман күрмәк, билгакес айар иде [10, б. 5] ‘И даже, несмотря на то, что Бикбулат мулла считал его врагом, он ничуть не смотрел на него враждебными глазами. Потому что хорошо знал, эта вражда идет от зависти. Человека, подверженного к такой большой беде как вражда Хисаметдин мулла не то, чтобы считал врагом, а наоборот жалел’.

Влияние религиозного дискурса, в рамках которого письменная разновидность литературной страты татарского языка в основном развивался до второй половины XIX – начала XX в., в этот период прослеживается и в семантике репрезентирующих любовные чувства лексем мәхәббәт ‘любовь’, гыйшык, гыйшыклык ‘любовь’: Аллаһы Тәбарәкә вә Тәгалә гомерләреңезне озын кылыб, ***мәхәббәтләр*** вирсен [13, б. 23] ‘Пусть Аллах Хвалебный и Всевышний, сделав ваши жизни длинными, даст любовь’; Аллаһы Тәбарәкә вә Тәгалә сезләрә вә безләрә сәламәтлекләр вireб, көн би көн ***мәхәббәтләремезне*** зийадә әйләсен, амин! [13, б. 35] ‘Пусть Аллах Хвалебный и Всевышний, дав вам и нам здоровье, день за днем умножает вашу любовь, аминь!’.

Но при этом в семантике данных слов начинает проявляться и компонент, вербализующий человеческое начало, выступающее на первый план при их осложнении аффиксами принадлежности первого и второго лиц: Ике кадын асрамага сәнең милкең вар мы? Кадынлар хакында гадәләтең вә җәмләсенә мөсәви ***мәхәббәтең*** булырмы? [10, б. 11] ‘Есть ли у тебя собственность, чтобы содержать две жены? Будет ли у тебя справедливости в отношени жен и одинаковой любви всем им?’; ***Гыйшкыма*** каршы ***мәхәббәтеңе*** вирермесен? [10, б. 24] ‘Дашь ли ты свою любовь в ответ на мою любовь’.

В рассмотренных нами текстах для лексемы мәхәббәт ‘любовь’ в составе таких аналитических глаголов, как мәхәббәт итү ‘заниматься любовью’ и мәхәббәт кылу ‘вступить в любовную связь’, характерно также употребление в значении ‘блуд, прелюбодеяние; разврат’, которое до этого в основном выражалось словом зина: Казанда бер хатын зәүҗене хатынла өлфәт вә ***мәхәббәт итдеге*** хамамда кәтел идмеш [11, б. 36] ‘В Казани одна женщина своего мужа убила в бане, которую она посещала и в которой занималась любовью’; Хатын исә йәш гомерене бушка кичермәйә эстәмәмеш, бер җегетлә ***мәхәббәт кылмыш*** да, ахырда җегетнең башына да йидмеш [11, б. 37] ‘Женщина же не захотела проводить молодую жизнь напрасно, вступил в любовную связь с одним молодым человеком, после загубила молодого человека’.

Далее, выступая в составе таких словосочетаний, как бай исламга мәхәббәте ‘его любовь к богатому мусульманину’, фәкыйр исламга мәхәббәте ‘его любовь к бедному мусульманину’, дәрес мәхәббәте ‘любовь к уроку’ и гыйлем мәхәббәте ‘любовь к знанию’ лексема мәхәббәт ‘любовь’, эта лексема осложняется коннотациями социального характера, репрезентирующими чувства, связанные с гражданской позицией человека. Другими словами, в рамках просветительского дискурса она начинает выступать как средство достижения экспрессивности публицистического характера: Баланың күңеленә ***дәрес мәхәббәте*** салмак, <...> [14, б. 13] ‘Вложить в душу ребенка любовь к уроку, <...>’; <...> вә күңелләренә ***гыйлем мәхәббәте*** вә төзек әхлак орлыклары салмак тийеш идеген, <...> [14, б. 77] ‘<...> и то, что необходимо вложить в их души любовь к знанию и семена исправной морали, <...>’.

В составе таких конструкций публицистического характера, как бер милләтең дәрде ‘страдание одной нации’ и бөтен милләт ичүн олуг бер кайгы ‘большое горе для всей нации’, сопутсвующие коннотации социального характера приобретают также лексемы дәрд ‘страдание, мучение, душевная боль; горе’ и кайгы ‘горе, печаль, скорбь’: Бер ***милләтең дәрде*** вә хәле бер адәмең дәрде вә хәленә бәңзәр [10, б. 6] ‘Страдание и состояние одной нации похоже страданию и состоянию одного человека’; Вакыйган, Габбас мелланың бәйлә бер вакытда иртихал итмәсе, дәгел карйә әһеленә, бәлки ***бөтен милләт ичүн олуг бер кайгы*** идеге шөбһәсездер [14, б. 43] ‘Действительно, смерть Габбаса муллы в такое

время, без сомнения, была большим горем не только для жителей деревни, но и для всей нации'.

Функция средства достижения публицистической экпрессивности на слово дәрд 'страдание, мучение, душевная боль; горе' накладывается и при его употреблении в одном контексте с такой социально маркированной конструкцией, как беңләр илә дин вә дил кардәшләремез 'наши братья по религии и языку тысячами' и лексемами наданлык 'неграмотность, невежество' и һөнәрсезлек 'отсутствие ремесел', посредством которых, как уже было сказано, раскрываются имевшие место в татарском обществе второй половины XIX – начала XX в. негативные явления: Дәхи дәрдә мөбтәлә хайван күрсәк, ажыйыб ах-вах идәмез дә, бер дәгел, биш дәгел, ***беңләр илә дин вә дил кардәшләремез*** бең төрле ***дәрдә*** мөбтәлә улыб, ***наданлык*** вә ***һөнәрсезлек*** кеби ике олуг вә гаддар дошманлык әленә төшеб, җан талашдыгыны күрмәйеб, җанымыз тоймайыб, күңлемез агламайыб, гаклымыз чаралар кыдырмайыб тордыгымыз чук йазык вә тәгаҗҗеб дәгелмедер? [10, б. 5] 'Также, если увидим подверженное страданию животное, пожалев, ахаем и охаем, а то, что мы живем, не видя, как наши братья по религии и языку не один, не пять, а тысячами, подвергнувшись тысячам разным страданий, упав в руки двух [таких] больших и жестоких врагов как невежество и отсутствие ремесел, грызутся яростно, то, что [это] не чувствуют наши души, [за это] не плачут наши сердца, а наш разум не предпринимает никаких мер, разве не грешно и странно?'.

Аналогичная ситуация наблюдается также в отношении слов акыл // гакыл 'ум, разум; интеллект' и зиһен 'ум, разум; сознание'. Сопутствующими коннотациями их осложняет соотнесенность с этнонимом татарин, выступающего в качестве наименования целого народа. Вследствие этого связанное с отдельным индивидом проявление человеческой сущности переносится на общенациональный масштаб: Чүнкә ***татарда*** йартыйан ***гакыл*** дәгел, ***гакылы, зиһене*** бик мөкәммәлдер. Зыйаланмага истигдадлы бер кавемдер [10, б. 46] 'Потому что у татарина не половинчатый ум, его ум, разум очень совершенный. Он – способный к просвещению народ'.

В этом ряду социально маркированным является и лексема фикер 'мысль, мнение, суждение, идея', в частности его дериват фикерле 'мыслящий; имеющий собственное мнение, убеждение', который в рассмотренных нами текстах выступает как средство раскрытия образов просвещенных представителей общества: Шуның ичүн мәмләкәтемездә бездән мәгълүматлы вә ***уткен фикерле кемсәнәләр*** (<...>) хисаб харҗында күбләрдер [15, б. 2] 'Поэтому в нашем государстве людей образованных и с острым умом (<...>) неисчислимо много'; Ләкин инсан углы әгәр дә исраф иделмәз, башы да сафсаталар илә бозылмаз исә, <...> һәр нәрсәйе аңлаб белмәйә истигъдад кәсеб идәр вә ***гали фикерле бер зат*** улыр [14, б. 90] 'Если человеческий сын не будет истрачен, его голова не будет испорчена пустыми рассуждениями, <...> приобретет способность к осознанному познанию всех вещей и станет великим мыслящим человеком'; ***Фикерле шәкердләр***, күзләре ачык байлар күб вакытда буның хозурына килерләр <...> [14, б. 98] 'Мыслящие шакирды, баи с открытыми глазами в большинстве случаев приходили к нему <...>'.

Новое время наряду с такими качествами, как разум, интеллект, образованность, предприимчивость, на первый план выдвинула и нравственность. Хотя данная черта человеческой природы у татар ценилась издавна, во второй половине XIX – начале XX в. она начинает соотноситься с целыми людскими сообществами, а не только с отдельными индивидами. Вследствие этого сопутствующие смысловые оттенки приобретает и его основное репрезентационное средство – лексема әхлак 'нравственность, этика, мораль': Бу әхвәлдән мәдәнийәтемезең ноксаны вә ***әхлакымызың*** алчак дәрәҗәдә улдыгы аңлашыйур [10, б. 6] 'Из этой ситуации становится понятным недостаток нашей культуры и нахождение нашей морали на низком уровне'.

Как показал анализ эмпирического материала, репрезентация на языковом уровне проходивших в татарском обществе во второй половине XIX – начале XX в. социальных, экономических и культурных перемен реализовывалась посредством расширения семантики абстрактных слов рассмотренной тематической группы и активизации лексем определенных категорий, в частности вербализирующих духовные и эмоциональные сторон человеческой сущности. Осложнение семантики лексических единиц новыми смыслами особенно ярко проявляется в процессе их употребления в качестве средств достижения публицистической экспрессивности и художественной выразительности, которые тесно переплетаются друг с другом в рамках просветительского дискурса. Можно сказать, что выделенные в рамках поставленной цели задачи нами решены в полной мере. В частности, определен круг социально маркированных абстрактных слов тематической группы «Человек» и проанализирована их семантика на предмет осложнения социально обусловленными коннотациями. Все это, в свою очередь, позволило раскрыть особенности репрезентации происходивших в татарском обществе в конце XIX – начале XX в. социокультурных процессов внутри выделенного сегмента лексико-семантической системы татарского языка. Как уже было сказано, исследование данного рода в татарском языкознаниии проводится впервые, чем и определяется его научная новизная. Предложенная автором методика и полученные результаты в перспективе могут быть использованы в дальнейших работах, направленных на изучение в социолингвистическом аспекте лексики татарского языка других семиологических классов и тематических групп в рамках как указанного периода, так и других исторических отрезков.

Библиографический список

1. Ахметгалеева Я.С. Исследование тюркоязычного памятника «Кисекбаш китабы». Москва: Наука, 1979.
2. Хисамова Ф.М. Татарский язык в восточной дипломатии России (XVI – начало XIX вв.). Казань: Мастер Лайн, 1999.
3. Нуриева Ф.Ш. «Нәхдж ал-Фарадис» Махмуда ал-Булгари. Казань: Фән, 1999.
4. Кузьмина Х.Х. Лексика поэмы «Кысса-и Йусуф» Кул Гали. Казань: ДАС, 2001.
5. Бәширова И.Б., Вәлиева М.З., Гайнуллина Г.Ф., Кузьмина Х.Х. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр – XX йөз башы). Лексика. Лексико-семантик категорияләрнең инвариант-парадигма үзенчәлеге һәм контекстуаль-синтагматик мөмкинлекләре: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. Беренче кисәк.Казань: ТӘһСИ, 2019; III т.
6. Баширова И.Б., Валиева М.З., Мирхаев Р.Ф. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр – XX йөз башы). Лексика. Лексик-семантик категорияләрнең инвариант-парадигма үзенчәлеге һәм контекстуаль-синтагматик мөмкинлекләре: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. Икенче кисәк. Казань: ТӘһСИ, 2020; III т.
7. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). Москва: Наука, 1986.
8. Занадворова А.В., Какорина Е.В., Китайгородская М.В. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. Москва: Языки славян. культуры, 2003.
9. Мирхаев Р.Ф., Гумеров И.Г. Татарская религиозно-языковая картина мира: эволюция культурных и духовно-ценностных ориентиров. Казань: ИЯЛИ, 2017.
10. Акъегет М. Хисаметдин менла. Милли роман яки хикәя. Казан: Казан университеты табгыханәсе, 1886.
11. Бигиев З. Гөнаһе кәбаир. Роман. Казань: типография Г.М. Вечеслава, 1890.
12. Бигиев З. Мавәраэннәһердә сәяхәт (Транс-Оксанияйә сәфәр). Казань: типолитогр. И.В. Ермолаевой, 1908.
13. Бигиев З. Өлүф, яки гүзәл кыз Хәдичә. Роман. Казань: типография Г.М. Вечеслава, 1887.
14. Фәхретдинев Р. Әсма яки гамәл вә җәза. Оренбург: типография М.-Ф. Г. Каримова, 1903.
15. Фахретдинев Р. Сәлимә яки гыйффәт. Гафил бән Габдулла әсәре уларак бер хикәятдер. Казань: типография Б.Л. Домбровского, 1899.

References

1. Ahmetgaleeva Ya.S. *Issledovanie tyurkoyazychnogo pamyatnika «Kisekbash kitaby»*. Moskva: Nauka, 1979.
2. Hisamova F.M. *Tatarskij yazyk v vostochnoj diplomatii Rossii (XVI – nachalo XIX vv.)*. Kazan': Master Lajn, 1999.
3. Nurieva F.Sh. *«Nahdzh al-Faradis» Mahmuda al-Bulgari*. Kazan': Fən, 1999.
4. Kuz'mina H.H. *Leksika po`emy «Kyssa-i Jusuf» Kul Gali*. Kazan': DAS, 2001.
5. Bəshirova I.B., Vəlieva M.Z., Gajnullina G.F., Kuz'mina H.H. Tatar ədəbi tele tarihy (XIII gasyr – XX jez bashy). *Leksika. Leksiko-semantik kategoriyalərnең invariant-paradigma yzenchəlege həm kontekstual'-sintagmatik məmkinleklәre: yazma tradiciyalər, norma həm variantlylyk. Berenche kisək*.Kazan': TƏhSI, 2019; III t.
6. Bashirova I.B., Valieva M.Z., Mirhaev R.F. Tatar ədəbi tele tarihy (XIII gasyr – XX jez bashy). *Leksika. Leksik-semantik kategoriyalərnең invariant-paradigma yzenchəlege həm kontekstual'-sintagmatik məmkinleklәre: yazma tradiciyalər, norma həm variantlylyk. Ikenche kisək*. Kazan': TƏhSI, 2020; III t.
7. Ufimceva A.A. *Leksicheskoe znachenie (Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki)*. Moskva: Nauka, 1986.
8. Zanadvorova A.V., Kakorina E.V., Kitajgorodskaya M.V. *Sovremennyj russkij yazyk: Social'naya i funkcional'naya differenciaciya*. Moskva: Yazyki slavyan. kul'tury, 2003.
9. Mirhaev R.F., Gumerov I.G. *Tatarskaya religiozno-yazykovaya kartina mira: `evolyuciya kul'turnyh i duhovno-cennostnyh orientirov*. Kazan': IYaLI, 2017.
10. Ak`eget M. *Hisametdin menla. Milli roman yaki hikəya*. Kazan: Kazan universitety tabgyhanəse, 1886.
11. Bigiev Z. *Gənahe kəbair. Roman*. Kazan': tipografiya G.M. Vecheslava, 1890.
12. Bigiev Z. *Mavəra`ennəherdə səyahət (Trans-Oksaniyajə səfər)*. Kazan': tipolitogr. I.V. Ermolaevoj, 1908.
13. Bigiev Z. *Өlyf, yaki gyzəl kyz Hədichə. Roman*. Kazan': tipografiya G.M. Vecheslava, 1887.
14. Fəhretdinev R. *Əsma yaki gamәl və җəza*. Orenburg: tipografiya M.-F. G. Karimova, 1903.
15. Fahretdinev R. *Səlimə yaki gyjffət. Gafil bən Gabdulla əsəre ularak ber hikəyatder*. Kazan': tipografiya B.L. Dombrovskogo, 1899.

Статья поступила в редакцию 08.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-299-301

***Ni Jingsheng**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: shengjingni@gmail.com*

BORROWED NAMES OF GASTRONOMIC REALITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE, DERIVED FROM PROPER NOUNS. The article discusses the borrowed names of gastronomic realities formed from proper nouns in the Russian language. Based on the classification of onomastic material proposed by D.I. Ermolovich, the features of their semantics are revealed. The history of the origin of such borrowed words is traced, as well as their fate after entering the Russian lexical system. Russian identifies the features of semantic adaptation of these names in the Russian language, reflecting the degree of their acceptance by native speakers of the Russian language. In addition, the article provides a linguocognitive analysis of the derivatives of proper borrowings: their place in the gastronomic discourse is determined, the functions of this gastronomic vocabulary in texts of various genres are revealed, its role in the formation of linguistic and cultural images in the minds of the Russian people and the expansion of their knowledge about the gastronomic culture of other countries is determined.

Key words: **gastronomic vocabulary, borrowings, proper noun, origin of words, method of nomination.**

***Ни Цзиншэн**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: shengjingni@gmail.com*

ЗАИМСТВОВАННЫЕ НАЗВАНИЯ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ПРОИЗВОДНЫЕ ОТ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

В данной статье рассматриваются заимствованные названия гастрономических реалий в русском языке, образованные от имен собственных. На основе классификации ономастического материала, предлагаемой Д.И. Ермоловичем, выявляются особенности их семантики. Прослеживается история происхождения таких заимствованных слов, а также их судьба после вхождения в русскую лексическую систему. Выявляются особенности семантической адаптации данных наименований в русском языке, отражающие степень их принятия носителями русского языка. Кроме этого, в статье проводится лингвокогнитивный анализ производных от имен собственных заимствований: определяется их место в гастрономическом дискурсе, выявляются функции данной гастрономической лексики в текстах различной жанровой принадлежности, определяется ее роль в формировании лингвокультурных образов в сознании русского народа и расширении его знаний о гастрономической культуре других стран.

Ключевые слова: **гастрономическая лексика, заимствования, имя собственное, происхождение слов, способ номинации.**

Гастрономия – это часть культуры, которая отражает вкусовые предпочтения, религиозные воззрения и национальные особенности менталитета народа, поэтому ученые постоянно проявляют интерес к гастрономическому дискурсу, который напрямую связан с концептосферой «пища, еда» [1, с. 157]. В современном русском языке есть много заимствований, которые служат наименованиями новых блюд или напитков, появляющихся в русской национальной кухне и активно функционирующих в разных сферах жизни. Особое внимание на эти слова обращается в работе О.В. Григоренко, где проведено исследование неологизмов-заимствований в гастрономической сфере, выделены слова по языкам-источникам и рассмотрены особенности их адаптации в русском языке [2, с. 95–104]. Заметим, что многие из таких заимствований образуются от имен собственных, но специальные исследования, посвященные этим словам, отсутствуют, чем объясняется актуальность данной статьи.

Целью исследования является выявление особенностей заимствованных названий гастрономических реалий в русском языке, производных от имен собственных, с этимологической, семантической, а также лингвокогнитивной точки зрения. Научная новизна данной работы заключается в том, что в ней впервые создана классификация заимствованных названий гастрономических реалий, образованных от имен собственных, и выявлены их семантические особенности в зависимости от когнитивной стратегии.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие **задачи:**

1) создать классификацию имен собственных, обратив особое внимание на классы антропонимов и топонимов, которые служат самыми продуктивными языковыми единицами в процессе заимствования гастрономической лексики в русский язык;

2) классифицировать заимствованные названия гастрономических реалий в русском языке, образованные от имен собственных, и описать их происхождение;

3) проанализировать семантические особенности данных единиц в зависимости от когнитивной стратегии.

Объектом исследования послужили заимствованные названия гастрономических реалий в русском языке, образованные от имен собственных. Основными источниками эмпирического материала являются словари эпонимов и кулинарные справочники, в том числе «Судьба эпонимов» М.Г. Блау и «Кулинарный словарь» В.В. Похлебкина. Важнейшими источниками выступают меню российских ресторанов.

Чтобы достичь цели исследования и решить указанные задачи, в статье используются следующие методы: сплошная выборка, классификация, лингвистическое наблюдение и описание, анализ, обобщение.

Теоретической базой исследования послужили лингвистические труды по ономастике Д.И. Ермоловича и работы по проблемам гастрономического дискурса таких ученых, как О.В. Григоренко, А.В. Олянич, В.В. Похлебкин и др.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в качестве материала для занятий по лексике русского языка и по русской культуре, а также в практике изучения русского языка как иностранного, что поможет иноязычным учащимся осваивать язык во взаимосвязи с культурой русского народа.

Имена собственные являются предметом изучения *ономастики*. Опираясь на работы специалиста в этой области Д.И. Ермоловича, можно выделить 7 типов имен собственных [3, с. 38, 105–132]:

1. *Антропонимы* – имена собственные, официально присвоенные отдельному человеку как его опознавательный знак. К ним могут относиться имя, отчество и фамилия, а также прозвище или псевдоним человека: *Александр Сергеевич Пушкин, Иван Грозный* (прозвище), *Анна Ахматова* (псевдоним).

2. *Топонимы* – имена собственные, обозначающие названия географических объектов (рек, морей, гор, низменностей, городов, сел, стран, улиц, проспектов, дорог и др.). Более того, среди топонимов выделяются различные классы, такие как *хоронимы* (названия любых территорий, например областей, районов или государств: *Воронежская область, Россия*), *ойконимы* (названия населенных пунктов – городов или сельских поселений: *Пекин, Санкт-Петербург, Михайловское*), *гидронимы* (географические названия водных объектов, в том числе названия озер, океанов, рек, морей: *Байкал, Нева*), *инсулонимы* (названия островов: *Сардиния, Сахалин*) и т. д.

3. *Зоонимы* – имена собственные, обозначающие клички животных: *Васька, Тузик.*

4. *Астронимы* – имена собственные, относящиеся к небесным телам (созвездиям, звездам, планетам, астероидам, галактикам): *Луна, Марс, Скорпион.*

5. Названия судов, космических кораблей и аппаратов: *«Варяг», «Восток».*

6. Названия литературных и музыкальных произведений: *«Братья Карамазовы», «Лебединое озеро».*

Заимствованные названия гастрономических реалий, образованные от имен собственных, в основном производятся от слов-антропонимов и слов-топонимов:

1. Названия, производные от слов-антропонимов. С XVII века в европейских странах распространяется мода давать названия блюдам и напиткам по имени или фамилии в честь либо их создателей, либо других известных лиц. К этой группе в первую очередь относятся названия алкогольной продукции. В словаре М.Г. Блау перечислен ряд таких слов и описана их история. *Бакарди* – название карибского светлого рома по имени Факундо Бакарди Массо, разработавшего его рецепт и основавшего в 1862 г. с братом компанию по его производству. *Бенедиктин* – ликер из трав, который был изобретен монахом Дон Бернардо Винцелли в 1510 г. и изготовлялся в монастыре св. Бенедикта в Нормандии. *Грог* – напиток из рома, коньяка или водки с сахаром и горячей водой, названный по прозвищу «старина Грог» английского вице-адмирала Эдварда Вернона, который ввел в употребление этот напиток в Британском королевском флоте в 1740 г. *Кампари* – горький ликер красного цвета на основе ароматических трав и фруктов, который называется так по имени его создателя – миланского винодела Гаспара Кампари в XIX веке. *Мартини* – итальянский вермут, названный по имени производящей его компании *Martini & Rossi* в Турине, которая была основана итальянским бизнесменом Алессандро Мартини. *Чинзано* – вермут, производимый с 1757 года в Италии и названный по фамилии семьи виноделов [4]. К этой группе можно также причислить слова, обозначающие названия коктейлей: *Гимлет* – коктейль из джина и лаймового сока. Он был создан в 1867 г. военно-морским врачом Томасом Гимлеттом для профилактики цинги у матросов, поскольку содержал много

витамина С. *Кир* – смесь вина и ликера, изобретенная в Бургундии и особенно популярная во Франции. Коктейль называется в честь Феликса Кира, героя французской революции, возглавившего оборону Дижона, который настаивал на том, чтобы на официальных приемах подавали только такой напиток [5]. *Кровавая Мэри* – наименование коктейля, состоящего из водки и томатного сока. Напиток называется по имени Марии Тюдор, английской королевы с 1553 г., которая жестоко преследовала сторонников Реформации после восстановления католицизма и получила прозвище «Мария Кровавая» [4]. *Негрони* – коктейль-аперитив на основе джина и вермута – по одной из версий был придуман в 1857 г. в Сенегале генералом Паскалем Оливье де Негрони, корсиканцем по происхождению.

Кроме названий алкогольных напитков, слова, производные от антропонимов, активно используются для наименования разных пищевых продуктов и блюд. Приведем несколько примеров, которые часто встречаются в повседневной жизни.

Бешамель – один из основных соусов французской и европейской кухни, который в XVII в. шеф-повар посвятил управляющему двором Людовика XIV Луи де Бешамелю, маркизу де Нуантелю [6, с. 30].

Оливье – салат, названый по имени создателя рецепта Люсьена Оливье, повара французского происхождения, державшего в Москве в начале 1860-х гг. ресторан «Эрмитаж» [4].

Пицца *Маргарита* – пицца из томатов, моцареллы и базилика в цвете итальянского флага, созданная мастером Раффаэле Эспозито в Неаполе в 1889 году для того, чтобы выразить признательность итальянской королеве Маргарите Савойской, которой пицца очень понравилась. Пицца, приготовленная по этому рецепту, называется *Маргаритой* в честь королевы [7, с. 483].

Пралине **– десерт** из молотого миндаля, обжаренного в сахаре для украшения пирожных и тортов, названный по имени герцога дю Плесси-Пралена, французского посла в Бельгии, который создал его в 1671 г., позже получивший название *пралине* [4].

Сэндвич – бутерброд из двух сложенных вместе ломтиков хлеба и мяса между ними, названный по имени британского лорда Джона Монтегю Сэндвича, который изобрел такой бутерброд для удобства во время игры в бридж в игорном доме [6, с. 346].

Цезарь – салат, названый по имени повара Цезаря Кардини, который в 1924 году создал новый рецепт и стал подавать его в своем ресторане [5].

Шарлотка – сладкий десерт из яблок, запеченных в тесте, названный в XVIII в. в честь жены короля Великобритании Георга III Шарлотты, которой принадлежит рецепт пирога [4].

2. Названия, производные от слов-топонимов. Слова, относящиеся к этой группе, в основном образуются от слов-ойконимов или слов-хоронимов. Среди них много слов, обозначающих разные сорта сыра: *Азиаго* – сыр из коровьего молока, производимый в итальянском городе Азиаго, провинции Виченца [4]. *Бри* – мягкий сыр из коровьего молока, получивший свое имя по названию французской провинции, расположенной в центральном регионе Иль-де-Франс недалеко от Парижа, где его впервые стали делать. *Горгонзола* – итальянский сыр, история которого связана с крупным рогатым скотом. Во время миграции животные отдыхали у деревни Гогонзола около итальянского города Бергамо, потом молоко коров употребляли для производства сыра *Stracchino di Gorgonzola* (в переводе с ломбардского диалекта означает «скот деревни Горгонзолы») [5]. *Пармезан* – твердый итальянский сыр, который получил в итальянском языке свое оригинальное название *Parmigiano Reggiano* по наименованию провинций Пармы и Реджо-нель-Эмилии, где этот сыр производят. Слово *пармезан* является французским вариантом названия этого сыра. *Рокфор* – сорт французского сыра, относящегося к голубым сырам, который называется в честь одноименного поселка в Руэрге. В 1411 г. Карл VI наделил жителей деревни правами на производство этого сыра [5]. *Таледжо* – полумягкий итальянский сыр с кожурой, названный в честь местности Таледжо. *Чеддер* – сорт популярного английского сыра, названного по месту первоначального производства – деревне Чеддер в графстве Сомерсет в Англии. *Честер* – сорт английского сыра, название которого происходит от названия одноименного города, который стал известен этим сыром. *Камамбер* – сорт закусочного сыра, названного по имени местности во Франции.

В эту группу входят также названия разных вин с обозначением региона производства: *Бордо* – сорт красного виноградного вина по названию города Бордо во Франции, где начали вырабатывать этот сорт вина [8]. *Портвейн* – крепленое виноградное вино, получившее свое название от города Порту, расположенного на северо-западе Португалии [5]. *Херес* – сорт крепкого виноградного вина, приготовленного по специальной технологии, который получил свое название от испанского города Херес-де-ла-Фронтера [5]. *Шампанское* – известное во всем мире игристое вино, которое происходит от названия провинции Шампань на северо-востоке Франции [6, с. 128].

Можно привести много примеров разных видов блюд и продуктов, производных от слов-ойконимов или слов-хоронимов:

Биск – густой суп-пюре, обычно из моллюсков и ракообразных, название которого этимологически связано с испанской провинцией Бискай [5].

Гамбургер – традиционный американский бутерброд, название которого изобрели германские эмигранты из города Гамбурга, однако он пользуется большой популярностью в США и по всему миру [5].

Майонез – соус из растительного масла, яичного желтка с уксусом, горчицей и других составляющих. Слово *майонез* было заимствовано из французского языка в середине XIX века. Согласно одной из версий, соус получил свое наименование по названию города Маон на Балеарских островах [8].

Отметим единственное слово, производное от слова-инсулонима: *Сардина* – род маленькой селедки, вылавливаемой в изобилии у берегов Сардинии и Франции, называется по имени острова Сардинии.

При изучении заимствованных названий гастрономических реалий, образованных от имен собственных, можно заметить, что одни из них наглядно отражают связи с определенными личностями, т. е. позволяют ассоциировать их происхождение с конкретными лицами. Например, слово *оливье* напоминает об имени изобретателя рецепта салата, и эта ассоциация соответствует действительному факту. Однако другие слова могут вызвать неверные ассоциации, которые не совпадают с фактами. Например, когда речь идет о салате *«Цезарь»,* можно в первую очередь вспомнить известного римского императора Юлия Цезаря, а не повара Цезаря Кардини, так что может возникнуть ложное представление об источнике наименования. Такое когнитивное искажение объясняется особенностями коллективного мышления. Слова-антропонимы, которые в языковом сознании коллектива не связаны с каким-то одним человеком, называются множественными. А другие имена, хотя также присущи многим людям, ассоциируются преимущественно с кем-то определенным. Такие антропонимы называются единичными [3, с. 39–42, 107–108]. Как показывает приведенный выше пример, когда единичный антропоним *Цезарь* употребляется в тексте без пояснений, оно, скорее всего, указывает на императора Юлия Цезаря. Бывают случаи, когда разные реалии называются одним и тем же именем. Например, существуют пицца «*Маргарита*» и коктейль «*Маргарита»,* вермут «*Мартини»* и коктейль «*Мартини*» и т. д. Такие производные от слов-антропонимов (чаще всего множественных) названия не ассоциируются с каким-то конкретным лицом и указывают на любого человека с именем Маргарита или фамилией Мартини и т. д. Определить то, с чем слова связаны, помогает только контекст.

Иногда для производных от слов-антропонимов названий связь с одноименным лицом является скрытой и непонятной. Приведем слова *карпаччо* и *беллини* как интересные примеры. *Карпаччо* – блюдо из тонко нарезанной сырой говядины изобрел в 1950 г. **Джузеппе Чиприани, владелец «Бара у Гарри»** в Венеции. В тот год проходила выставка **художника** XVI в. Витторе Карпаччо. В его картинах было много красных оттенков, и новое блюдо было названо в его честь. Джузеппе Чиприани изобрел также коктейль *«Беллини»* и назвал его именем живописца Джовани Беллини, на полотнах которого были уникальные розоватые оттенки белого в одеяниях святых и ангелов. Гастрономические реалии были названы по именам художников не в силу их пристрастия к блюду и напитку, а как дань уважения их творчеству и отражение особенностей их живописи. Достойна обсуждения история происхождения названия торта «*Наполеон»*. Согласно одной из версий, торт был придуман в итальянском городе Неаполе, и его название пошло от названия города, являясь искажением слова *Неаполь*. Другая версия гласит, что десерт был изобретен русским поваром в 1912 г. в честь столетия победы российской армии над войском Наполеона [9].

Завершая наше исследование, можно сделать вывод, что заимствованные названия гастрономических реалий, образованные от имен собственных, делятся на две группы: названия, производные от слов-антропонимов, и названия, производные от слов-топонимов (обычно от слов-ойконимов или слов-хоронимов). Иначе говоря, антропонимы и топонимы представляют собой продуктивный и мощный источник номинации гастрономических реалий. Они позволяют выявить взаимосвязь самих реалий с их происхождением, но иногда вводят в когнитивное заблуждение носителей языка-рецептора, которые неправильно понимают происхождение таких названий-пришельцев. В заимствованных вместе с гастрономическими реалиями названиях постепенно теряется налет иноязычности, благодаря чему они легче принимаются носителями русского языка. Изучение гастрономических заимствований, производных от имен собственных, помогает подробнее изучить механизмы создания определенных образов в сознании человека и понять мировосприятие русского народа.

Библиографический список

1. Оляних А.В. Гастрономический дискурс. *Дискурс-Пи.* 2015; Т. 12, № 2: 157 – 159.
2. Григоренко О.В. Неономинации иноязычного характера в составе гастрономической лексики русского языка. *Современные аспекты гуманитарного знания:* материалы Международной заочной научно-практической конференции. Воронеж: Научная книга, 2016: 95 – 104.
3. Ермолович Д.И. *Имена собственные на стыке языков и культур.* Москва: Р. Валент, 2001.
4. Блау М.Г. *Судьба эпонимов. 300 историй происхождения слов. Словарь-справочник.* Available at: http://rus-yaz.niv.ru/
5. *Кулинарный словарь.* Available at: https://dic.academic.ru
6. Похлебкин В.В. *Кулинарный словарь.* Москва: Э, 2015.

7. Костюкович Е.А. *Еда: итальянское счастье.* Москва: ОГИ, 2020.
8. *Этимологические онлайн-словари русского языка.* Available at: https://lexicography.online/etymology/
9. История происхождения торта Наполеон, кто и когда его придумал. *Исторический документ.* Available at: https://history-doc.ru/istoriya-veshhej/eda/tort-napoleon/

References

1. Olyanich A.V. Gastronomicheskij diskurs. *Diskurs-Pi.* 2015; T. 12, № 2: 157 – 159.
2. Grigorenko O.V. Neonominacii inoyazychnogo haraktera v sostave gastronomicheskoj leksiki russkogo yazyka. *Sovremennye aspekty gumanitarnogo znaniya:* materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2016: 95 – 104.
3. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur*. Moskva: R. Valent, 2001.
4. Blau M.G. *Sud'ba `eponimov. 300 istorij proishozhdeniya slov. Slovar'-spravochnik.* Available at: http://rus-yaz.niv.ru/
5. *Kulinarnyj slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru
6. Pohlebkin V.V. *Kulinarnyj slovar'*. Moskva: `E, 2015.
7. Kostyukovich E.A. *Eda: ital'yanskoe schast'e.* Moskva: OGI, 2020.
8. *`Etimologicheskie onlajn-slovari russkogo yazyka.* Available at: https://lexicography.online/etymology/
9. Istoriya proishozhdeniya torta Napoleon, kto i kogda ego pridumal. *Istoricheskij dokument.* Available at: https://history-doc.ru/istoriya-veshhej/eda/tort-napoleon/

Статья поступила в редакцию 09.04.22

УДК 811.112.2'42:070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-301-305

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Milovanova M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: milovanovamv05@yandex.ru*

TREND-MEMES AS AN ACTUAL FORMAT OF INTERNET PROTEST COMMUNICATION IN RUSSIA. The article presents results of a comprehensive study of the functioning of meme-trends in political Internet communication in Russia in 2019-2022. Trending memes are characterized by popularity, recognition, completed decontextualization and formed generalized meaning, series of variations as a result of new recontextualizations of the original meme. The source of the material is the memotheque "Memepedia" with a separate collection of trending memes. The characteristics of the memes targeting are presented and universal, situational and narrow-target memes are identified. The types of relationships between the verbal and visual components of memes (consonance-complementarity, consonance-duplication and dissonance) are established. Features of functioning of the precedent phenomenon in internet-memes and the field structure of memes are described. Frequency genre varieties of meme-trends on political topics are determined, which include advises, image macros and parodies. Relevant means of creation of comic effect in meme-trends functioning in the political sphere are shown.

Key words: **protest communication, Internet memes, trends, meaning formation, dichotomies, field structure, interaction of visual and verbal components.**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Волгоградский госу дарственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
М.В. Милованова, *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: milovanovamv05@yandex.ru*

МЕМЫ-ТРЕНДЫ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ПРОТЕСТНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ

В статье изложены результаты комплексного изучения функционирования мемов-трендов в политической интернет-коммуникации России в 2019-2022 годах. Мемы-тренды характеризуются популярностью, узнаваемостью, совершившейся деконтекстуализацией и сформированным обобщенным значением, серией вариаций в результате новых реконтекстуализаций исходного мема. Источником материала послужил сайт мемотеки «Мемепедия» с отдельной коллекцией мемов-трендов. Представлена характеристика типов адресации мемов-трендов и выделены универсальные, ситуативные и узкоцелевые мемы. Установлены виды отношений вербального и визуального компонентов мемов (консонанс-комплементарность, консонанс-дублирование и диссонанс). Описываются особенности функционирования в рамках ИМ-тренда прецедентного феномена и полевая структура мемов. Определены частотные жанровые разновидности мемов-трендов на политическую тематику, к которым отнесены эдвайсы, макросы и пародии. Установлены релевантные средства создания комического эффекта в мемах-трендах, функционирующих в политической сфере.

Ключевые слова: **протестная коммуникация, интернет-мемы, тренды, смыслообразование, дихотомии, полевая структура, взаимодействие визуального и вербального ярдов.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193

Цель исследования заключается в комплексном изучении используемого в российской политической интернет-коммуникации в 2019-2022 гг. формата мема-тренда, что предусматривает решение следующих исследовательских задач: характеристика адресации интернет-мема (ИМ), тематизируемого объект и предмета ироничной критики, особенностей функционирования в рамках ИМ-тренда (ИМТ) прецедентного феномена, реализуемых отношений визуального и вербального компонентов ИМ, жанровых разновидностей ИМ и полевой структуры мемов-трендов, закономерностей смыслопорождения, средств создания комического эффекта в рамках ИМ-тренда.

ИМ в рамках медиатизированной политической коммуникации реализуют плюрализм взглядов и креативную экспликацию протеста; широкое вовлечение общества в проблематизацию социальной действительности и определение актуальной политической медиаповестки; унаследованную политикой от массмедиа рекрационную функцию, популяризацию новой формы политической активности членов социума и утверждение современных действенных политических технологий; выступают эффективным средством дискредитации противника, политической антирекламы/рекламы [1–4]. Специфика ИМ и интерес к данному формату обусловливаются его ориентированностью на новые принципы распространения информации и ее «новоприобретаемые» признаки: лаконичность и усложняющаяся прагматика, эмоциональное вовлечение и ставка на эмоциональную идентичность, высокие запоминаемость, преобразуемость и воспроизводимость, равностатусность объективного и субъективного, логического и психологического, пригодность для горизонтального распространения и мгновенного восприятия [5–8]. Несмотря на существование определенной исследовательской традиции мемов в разных областях знания (эпистимоологии, меметики, медиалогии, пиарологии, визуальной социологии, герменевтики культуры, лингвокультурологии), имеет место некоторый дефицит лингвистических исследований комплексного характера, обращающихся к идеографически- или жанрово-детерминированным множествам ИМ. Актуальность исследования, таким образом, обусловливается популярностью интернет-мемов и значимостью их функций в политической сфере, востребованностью полиаспектных лингвистических исследований жанровых подмножеств интернет-мемов, функционирующих в политической сфере; необходимостью дальнейшего осмысления специфики данного формата интернет-коммуникации, свойственных ему особенностей смыслообразования и принципов информирования.

Научная новизна работы состоит в комплексном изучении структурных, семантических, прагматических, функциональных характеристик мемов-трендов в российской политической коммуникации определенного периода. Полученные результаты вносят вклад в дальнейшее развитие теоретической и методологической базы интернет-лингвистики и политической лингвистики, исследований мемов как креолизованных текстов, что определяет теоретическую значимость исследования. Практическая ценность работы сопряжена с возможностью использования материалов и выводов в образовательной деятельности при подготовке спецкурсов дискурсивной лингвистики, интернет- и политического дискурсов; при разработке дизайна исследований по смежной тематике; в области политических PR-технологий.

Объектом исследования выступает подмножество интернет-мемов-трендов (ИМТ), т. е. ИМ на определенном этапе их развития, который характеризуется

следующими параметрами: обретение популярности и узнаваемости, совершившаяся деконтекстуализация и формирование обобщенного значения (а также, как правило, константного визуального шаблона), активное распространение серии вариаций как результат разнообразных новых реконтекстуализаций ИМ. Выбранное подмножество включает ИМТ, функционирующие в интернет-коммуникации России в 2019-2022 гг.

Источником материала послужил сайт мемотеки «Мемепедия» [9], на котором доступна отдельная коллекция ИМТ. Представление ИМ в мемотеке включает следующую информацию: метаданные и пользовательские данные (дата и время размещения, источник, количество просмотров, комментарии, репосты), а также данные о названии, происхождении и распространении, шаблоне, значении ИМТ и галерею (вариации ИМ).

Заявленный комплексный анализ включает следующие исследовательские шаги:

А. Характеристика адресации ИМТ: ИМТ могут быть универсальными (опираются на общекультурные коннотации, знания; целевая группа максимально широкая, включает всех интернет-пользователей); сепаратными ситуативными (интерпретируют некое актуальное событие, функционируют в группе «своих», обладающих знанием о данном текущем моменте), сепаратными узкоцелевыми (опираются на прецедентный феномен, выступающий субкультурным маркером; ориентированы на соответствующую социокультурную группу; ср. в лексике жаргонизмы, профессионализмы и пр.) [5; 6].

Б. Характеристика ИМТ в рамках шести дихотомий, предложенных в типологии мемов Н.А. Зиновьевой: 1) дихотомия «*истина – ложь*» отражает инициацию ИМТ, разграничивает истинные / самозарождающиеся ИМТ как продукты сетевого фольклора и ложные / специально созданные ИМТ, например, PR-технологами; 2) дихотомия «*персонаж – событие*» указывает на объект критики и разграничивает ИМТ-персонажи (критикуемый объект интерпретируется посредством его отождествления с персонажем, за которым ассоциативно закреплены некие свойства/оценки/смыслы) и ИМТ-события (предъявляется оценочная интерпретация события, участники могут характеризоваться опосредованно, через оценку события); 3) дихотомия «*традиция – инновация*» представляет укорененность ИМТ в культуре и разграничивает ИМТ-традиции (опора на давно известные прецедентные феномены, типичные практики/опыт) и ИМТ-инновации (опора на новые прецедентные феномены, фрагменты текущего момента); 4) дихотомия «*фон – фигура*» отмечает доминирующий смысловой элемент и разграничивает ИМТ-фон (фон, на котором размещен прецедентный феномен, не играет значимой роли, интерпретация персонажа с ассоциированными с ним смыслами не зависит от фона) и ИМТ-фигуру (фон задает вектор восприятия и интерпретации прецедентного феномена, мема в целом); 5) дихотомия «*изображение – текст*» учитывает узнаваемый, воспроизводимый (серийный, реплицируемый) элемент и разграничивает ИМТ-изображение (реплицируется визуальный элемент) и ИМТ-текст (реплицируется вербальный элемент); 6) дихотомия «*мысль – действие*» «высвечивает» характер воздействия и разграничивает ИМТ-мысль (инициация разделения адресатом знаний, эмоций, отношения) и ИТМ-действие (инициация солидаризирующего поступка - флешмоба/челенджа) [5].

В. Характеристика полевой структуры ИМТ: описание константного ядра (визуальный шаблон и обобщенное значение), сохраняющегося при вариации ИМ [2; 10]). Как отмечалось выше, функционирование и распространение ИМ опирается на трансформации прецедентного феномена, отрыв исходного ИМ от изначального контекста, последующее помещение ИМ в новые контексты [2; 6; 10].

Г. Характеристика соотношения визуального и вербального элементов ИМТ (диссонанс; консонанс-комплементарность; консонанс-дополнение) и средств создания комического эффекта.

Д. Определение тематизируемых признаков объекта критики как основания иронично-критической интерпретации.

Е. Жанровая характеристика ИТМ, определяющая «схему смыслообразования», участие визуального и вербального элементов ИМТ. ИМТ могут относиться к следующим жанровым разновидностям ИМ: 1) эдвайс (цветное изображение живого существа, приписываемая ему остроумная реплика, представляющая собой мораль/совет/вывод); 2) макрос (изображение - знак некой эмоции/настроения (ср. эмотиконы), сопровождаемое вербальным указанием на оцениваемый объект); 3) интернет-комикс (серия из 2-4 схематичных изображений, визуализирующих развитие некой простой истории; картинки содержат реплики персонажей в «речевых шарах»); 4) демотиватор (пессимистическая надпись белым шрифтом на черном фоне/рамке с изображением или без него); 5) «аткрытка» (стилизованное под старину изображение в светлых тонах с ироничным высказыванием) [11]; 6) иронично переосмысливаемый мотиватор (картинка, как правило, в светлой рамке / на светлом фоне с вдохновляющим лозунгом/тезисом и его пояснением); 7) ИМ-сравнение (визуальный ряд с изображениями сопоставляемых объектов и вербальный одно-/двухчастный элемент, содержащий утверждение о различии/похожести); 8) ИМ-пародия (сохранение визуальной стилистики исходного не комического формата, часто, введение несвойственной исходному формату ироничной надписи).

Рассмотрим некоторые политические ИМТ в соответствии с описанным алгоритмом.

1. ИМТ «Амогус»

ИМТ «Амогус» был опубликован 15.05.2021 г. на сайте мемотеки «Мемепедия» (94.4k (тысяч) просмотров) ее администратором (Mememaster) [12]. Название ИМТ представляет собой искаженное наименование вышедшей в 2018 г. и ставшей популярной в 2020 г. многопользовательской двухмерной игры «Among Us» («Среди нас») с модифицированной концепцией командной психологической ролевой игры «Мафия». Игра ведется от третьего лица; игрокам втайне друг от друга назначаются роли (предатель - импостер; член экипажа - космонавты; оборотень - обманный аналог члена экипажа; инженер; учёный); члены экипажа должны выполнить все выданные им задания или вычислить и уничтожить предателей; цель предателей - уничтожение членов экипажа, места раунда игры. Причем, по мнению пользователей, играть за предателя было интереснее и веселее [13]. В 2020 г. минималистичные рисунки персонажей игры (космонавтов и подражающих им импостеров/импосторов) заполонили социальные сети. Именно это схематичное изображение космического человечка получило также обозначение Амогус/**Amogus** [12]. В 2021 г. после публикации комикса с данным изображением на сайте Reddit.com Амогус (и изображение, и слово) стал самостоятельным мемом, который активно добавлялся в другие комиксы и мемы, мемное слово комбинировалось с другими реальными/выдуманными лексемами на -ус/-us, что придавало исходному содержанию абсурдность. Изображение человечка отождествляется все чаще именно с импостером. *Импостер* - слегизм, производный от английской лексемы *imposter*, имеющий значение «предатель, самозванец, обманщик» (например: *Мой отец - импостер, он бросил нас с мамой, когда мне было 3 года* [14]). Серия вариаций привела к формированию обобщенного значения мемной фразы «нечто негативно оцениваемое как надоевшее, навязчивое / тупое / сомнительное / бессмысленное».

ИМТ «Амогус» закрепился как постироничный ИМ. Постирония выражается в том, что истинные интенции автора трудно однозначно интерпретировать, грань между серьезностью и иронией становится амбивалентной. Современное, активно реализуемое в русскоязычной интернет-коммуникации и разделяемое сегодняшними интернет-пользователями, в том числе в отношении сетевого фольклора, значение данного термина вошло в общее употребление летом 2017 г., [15], когда массово появлялись ИМ, комический эффект которых основывался на абсолютной абстрактности (отсутствие смысла как такового) и абсурдности их содержания (а не иронизировании относительно изначальной, предшествующей иронии). В постироничных ИМ подводка (сетап) характеризуется наигранной серьезностью, предъявлением содержания как нешутливого. При этом ударная фраза (панчлайн) характеризуется диссонансом со знанием адресата, который не верит в истинность транслируемых убеждений/мыслей автора мема. Панчлайн не вносит дополнение к сетапу, не мотивирует неожиданную интерпретацию, не несет скрытый смысл, как в традиционной иронии. Перенос явления в новый контекст доминирует над смыслом постироничных ИМ [16]. Постироничные ИМ до сих пор остаются популярными. Пик популярности ИМТ «Амогус» приходится на май 2021 г. [12].

В рамках данного заимствованного ИМТ в русскоязычном сегменте Интернета возник пародирующий ребус-анаграмму мем о Госдуме с использованием достроенного мемного слова (рис. 1). ИМ имеет относительно широкую, но все же ограниченную адресацию и относится к сепаратным узкоцелевым; целевая группа – члены сообщества, знакомые с игрой «Among Us» / ИМТ «Амогус». ИМ принадлежит к истинным мемам, мемам-персонажам (оценка объекта критики – госдумы – осуществляется посредством отождествления с прецедентным феноменом-персонажем с зафиксированным ассоциированным с ним отношением/признаком), мемам-инновациям (апелляция к современному прецедентному феномену), мемам с незначимой ролью фона, мемам-текстам (реплицируется мемное слово; тогда как в целом ИМТ является ИМ-изображением-текстом, поскольку воспроизводимыми узнаваемыми элементами выступают схематичное изображение космического человечка и мемное слово), мемам-мысли. Как показывает дальнейший анализ, описываемый ИМ нельзя однозначно отнести к постироничным в сегодняшнем массовом понимании. Описание ИМТ позволяет выделить константное ядро (визуальный шаблон – изображение Амогуса и/или его обозначение, условное обобщенное значение – указание на абсурдность и, часто, негативное отношение; для постироничных мемов выявление инварианта значения затруднено ввиду их высокой абстрактности, см. выше о постиронии). Вербальный компонент (надписи, указывающие на соотносимые объекты) и визуальный компонент (соединяющие буквы стрелочки; как и в традиционных словах-ребусах стрелочки показывают, как следует читать слово) находятся в отношении консонаса-комплементарности. Визуальный компонент имитирует стилистику пародируемого формата, вводит языковую игру и задает интерпретацию; в комбинации с обозначением «Амогус» выполняет функцию пачлайна. Комический эффект выстраивается на отождествлении объекта критики с игровым персонажем, использовании стилистики ребуса и языковой игры, задаваемой анаграммой. Приравнивание критикуемого объекта к Амогусу инициирует и приписывание первому ассоциированных с персонажем коннотаций (предатель, самозванец), задает предъявляемую для усвоения оценку; транслируемый смысл отражает предмет критики: госдума – нечто надоевшее, бессмысленное, сомнительное. Рассмотренный случай иллюстрирует переход изначально неполитического ИМ в политический, протестный ИМ как



Рис. 1. Вариант ИМТ «Амогус»
(https://memepedia.ru/amogus/#post-gallery-2790cb_12)

один из возможных векторов развития ИМТ, т. е. имеет место заимствование и ассимиляция ИМТ политической интернет-коммуникацией.

2. ИМТ «Это убожество зовется Оксимирон»

ИМТ опубликован 12.08.2019 г. на сайте Мемепедии пользователем Н. Кривец (22.9k просмотров) [17]. 10.08.2019 г. участие в согласованном московском митинге за независимых кандидатов на выборах в Мосгордуму принял популярный рэпер Оксимирон (Oxxxymiron **–** один из самых коммерчески успешных рэп-исполнителей России, работающий, по мнению ряда критиков, в стиле «интеллектуального рэпа; гражданского активиста).

ИМ появился в ответ на публикацию в телеграм-канале «Пяр во время чумы» поста о митинге со словами «*К вопросу о лидерах протеста. Вот это убожество зовётся Оксимирон*» и с фотографией участвовавшего в митинге главного редактора “Медиазоны” С. Смирнова вместо фотографии Оксимирона. Последовали споры о том, было ли это сделано по ошибке или намерено. Пост вызвал масштабный флешмоб пародийных постов в твиттере, где пользователи размещали ироничный контент с данной фразой и изображениями разных лысых мужчин, обыгрывая сходство с в то время бритым наголо Оксимироном. Сопоставление возникших вариаций позволяет выделить константное ядро (визуальный шаблон – изображение лысого мужчины, часто известного персонажа – и мемная фраза; обобщенное значение – высмеивание критикующих оппозицию российских медиаресурсов, медийных людей). При этом отсылка к известным прецедентным феноменам (изображение узнаваемых персонажей) выступает средством усиления оценки деятельности объекта критики как абсурдной, непрофессиональной.

Варианты ИМТ 2.1 и 2.2 (рис. 2) имеют ограниченную адресацию и могут быть отнесены к сепаратным ситуативно-узкоцелевым. Предполагается осведомленность адресата об актуальной ситуации, ответом на которую стал ИМ, о митинге, личности, творчестве и взглядах Оксимирона; при этом используемые прецедентные феномены – Фантомас (фильм вышел в 1964 г., показан впервые в Москве в 1966 г.) и колобок – являются узнаваемыми для большей части взрослого населения, в отличие от прецедентного имени рэп-исполнителя. ИМ 2.1 и 2.2. представляют собой истинный ИМ, ИМ-событие, ИМ-изображение-текст, ИМ-традицию-инновацию (апелляция к фрагменту текущего момента и знаниям о нем, современному прецедентному феномену (Оксимирон) и ко всем известным неновым прецедентным феноменам), ИМ-мысль с незначимой ролью фона, ИМ-пародию. Комический эффект основывается на апелляции к исходному посту в телеграмм-канале, на замене исходной фотографии на изображение всеми узнаваемого персонажа (с сохранением признака сравнения – лысый мужчина) и на считываемой всеми адресатами ошибочности утверждения (даже незнакомые с Оксимироном адресаты понимают, что на картинке представлен не он). В результате содержание вербального компонента доводится до абсурда, инициируется приписывание объекту критики таких признаков, как глупость, непрофессионализм. Вербальный и визуальный элементы ИМ 2.1. и 2.2 связаны, таким образом, отношением диссонанса (очевидность несоответствия изображения и подписи). ИМТ изначально возник как политический, и серия вариаций относится также к данной сфере.

3. ИМТ «Уилл Смит бьет Криса Рока»

ИМТ опубликован на сайте «Мемепедия» 28.03.2022 его администратором (Mememaster) и имеет 4.3k просмотров [18]. Мем (рис. 3) является заимствованным и ассимилированным российским интернет-сообществом, отсылает к прецедентному феномену – кадру с церемонии «Оскар» 27.03.2022 г. Актер Уилл Смит, получивший приз за лучшую мужскую роль, дал пощечину одному из ведущих церемонии комику Крису Року, неудачно пошутившему над страдающей от алопеции женой У. Смита. Данный кадр стал визуальным шаблоном ИМТ о конфликтах и проблемах. Обобщенное значение – «объект является проблемой, конфликтной ситуацией, вызывает негативные переживания, отрицательную оценку». Визуальный шаблон и обобщенное значение конституируют ядро ИМТ. Первые ИМ с данным шаблоном появились уже 28.03.2022 г. и просто сопоставляли изображенную пощечину с другими ударами в фильмах или мемах. Далее возникают ставшие популярными вариации ИМТ, где вербальный компонент характеризует бьющего У. Смита как опасного, неадекватного, проблемного, надоевшего, а также многочисленные фотожабы. Изначально ИМТ не относился к политической сфере.

Представленный на рис. № 3 вариант ИМТ может быть отнесен к сепаратным узкоцелевым, тем ни менее с весьма широкой адресацией: с одной стороны, ИМ ориентирован на адресата, знакомого с представленным прецедентным феноменом и породившей его ситуацией, с другой стороны, отражаемая ситуация стереотипна, язык тела персонажей достаточно выразителен, позволяет однозначно считать символизируемое переживание. Изображенное выступает знаком определенной эмоции, конфликтной ситуации, помещаемым в разные контексты, что позволяет отнести данный ИМ к мемам-макросам. Вербальный компонент указывает на новый проблематизируемый объект критики. Таким образом, вербальный и визуальный компонент связаны отношением консонанса-комплементарности. Описываемый ИМ относится к истинным ИМ, мемам-изображениям с незначимой ролью фона, мемам-инновациям (апелляция к современному прецедентному феномену), мемам-мысли, мемам-персонажам (оценка объекта опосредуется оценкой отношений персонажей, ассоциированными с ними признаками – неприятный и проблемный, опасный). Посредством ИМ негативной оценке (как раздражающей, напрягающей, опасной, конфликтной) подвергается современная напряженная ситуация, отражающаяся в массе будоражащих, выводящих из равновесия негативных новостей разных медиаресурсов. Комиче-

2.1



(https://memepedia.ru/eto-ubozhestvo-zovetsya-oksimiron/#post-gallery-ff39fb_5)

2.2



(https://memepedia.ru/eto-ubozhestvo-zovetsya-oksimiron/#post-gallery-ff39fb_6)

Рис. 2. Варианты ИМТ «**Это убожество зовется Оксимирон**»

ский эффект выстраивается на переносе изображаемой ситуации и стереотипных переживаний на социально-политическую сферу, на эмоциональной выразительности изображения.



Рис. 3. Вариант ИМТ «**Уилл Смит бьет Криса Рока»**
(https://memepedia.ru/uill-smit-bet-krisa-roka/#post-gallery-b1bbe7_7)

4. ИМТ «Ну ничего страшного тяу тяу тяу»

Данный ИМТ опубликован на сайте «Мемепедия» 10.11.2020 администратором (Mememaster) и имеет 71.2k просмотров. ИМ отсылает к современному прецедентному феномену – личности рэпера и блогера Зипуля (Zip Zipulia), читающему свои тексты искаженным голосом с претенциозным выражением лица, и к словам из его песни про лето, выпущенной 19.07.2019 г. Фраза «**Ну ничего страшного тяу тяу тяу**» стала мемной, а затем и сам рэпер превратился в мемного персонажа. Элемент вербального компонента «Тяу Тяу Тяу» / «Тау Тау Тау» пародирует рэперские выкрики. Описываемый ИМТ в 2020 г. получает широкое распространение в ТикТоке и в социальной сети «ВКонтакте». Объектами мемной интерпретации становились, например, 2020 год, ипотека, карантинные ограничения, стоимость образования и зарплата, взаимоотношения полов и др., т. е. изначально вариации ИМТ интерпретировали объекты, относящиеся к разным сферам. Визуальный компонент варьировался: мог включать изображение рэпера или оцениваемого объекта, содержать только надпись. Ядро ИМТ включает мемную фразу и обобщенное значение – ироничную оценку некой ситуации как курьеза [19]. Адресация описываемого варианта ИМТ о Д. Трампе (рис. 4) характеризуется ориентированностью на субкультурную группу, обладающую знаниями о прецедентной фразе и ее авторе. При этом ИМ интерпретирует конкретные события (избрание нового президента США и, как оказалось, фейковое известие о том, что жена Д. Трампа после его провала на выборах в 2020 г. подает на развод). Ситуативные ИМ предполагают информированность адресата о текущем моменте и, соответственно, также некоторые границы адресации. Следует отметить, что отсылка к первому событию имеет меньшее влияние на величину целевой группы (и факт смены главы государства, и личность бывшего президента США широко известны), чем апелляция ко второму событию – фейковому сообщению о планируемом разводе. Таким образом, данный комплексный ИМТ сочетает в себе черты сепаратного узкоцелевого и сепаратного ситуативного мемов. ИМ о Д. Трампе представляет собой истинный мем, мем-мысль, мем-инновацию, мем-текст (репликации подвергается вербальный компонент) с незначимой ролью фона ИМ-событие-персонаж (ИМ транслирует интерпретацию названных событий, но их восприятие и восприятие героя ИМ задаются через соотнесение с прецедентной фигурой рэпера, его фразой, через ассоциированные с данным персонажем смыслы). Выбор прецедентного феномена представляется в данном случае весьма удачным, поскольку известны регулярные сетования рэпера на нескладывающуюся личную жизнь, что находит отражение и в данной конкретной песне. Визуальный и вербальный ряды связаны сложным отношением, обусловленным двучастной структурой вербального элемента: первая часть состоит в отношении консонанса-дублирования-комплементарности с визуальным рядом (дублирующее изображение вербальное указание на героя ИМ и уточнение предмета оценки – конкретных событий); вторая часть вербального компонента диссонирует с визуальным рядом (несоответствие коммуникативных сфер – изображение бывшего главы государства в костюме и цитата из рэперской песни, рэперские выкрики). ИМ инициирует ироничную оценку события в личной жизни президента после его политической неудачи как курьезного, транслирует смысл «конечно, все сразу это уже чересчур, но не стоит унывать». Источниками комического эффекта выступают фейковый характер новости о разводе, выразительная мимика героя, имеющийся диссонанс визуального и вербального рядов. ИМ сочетает в себе черты эдвайса (цветное изображение и приписываемая герою реплика-совет/вывод) и макроса (изображение, а точнее - выражение лица героя ИМ, выступает знаком транслируемого эмоционального переживания).



Рис. 4. Вариант ИМТ «**Ну ничего страшного тяу тяу тяу»**
(https://memepedia.ru/nu-nichego-strashnogo-tyau-tyau-tyau-zipulya/#post-gallery-7428c3_1)

Таким образом, успешное решение заявленных исследовательских задач позволяет сделать следующие выводы. ИМТ – популярные, узнаваемые мемы, характеризующиеся высокой популярностью и активным распространением, изначальной деконтекстуализацией и дальнейшими реконтекстуализациями, порождающими серии вариаций исходного интернет-мема – имеют полевую структуру с константным ядром. Ядро ИМТ включает визуальный шаблон и обобщенное значение, объединяющее все вариации мема в рамках ИМТ. ИМТ, возникшие в российском сегменте Интернета или заимствованные и ассимилированные рунетом, могут изначально быть нацеленными на объекты политической сферы или переноситься в ранее не свойственный им политический контекст.

Вариации ИМТ, интерпретирующие объекты политической сферы, преимущественно относятся к сепаратным, предполагают у адресата осведомленность о текущей политической медиаповестке или знание субкультурных прецедентных феноменов.

Данные мемы являются ИМ-персонажами или ИМ-событиями, ИМ-изображениями или ИМ-текстами, самозарождающимися и апеллирующими в большинстве своем к современным прецедентным феноменам. Фон, как правило, не выступает значимым фактором смыслопорождения в изученных политических вариациях ИМТ и не определяет восприятие и интерпретацию содержания мема адресатом.

Смыслопорождение основывается на разных вариантах отношений визуального и вербального компонентов мема: консонансе-комплементарности (наиболее распространено), консонансе-дополнении, диссонансе. Комический эффект может выстраиваться на диссонансе вербального и визуального рядов, пародийном использовании стилистики других форматов интернет-коммуникации, языковой игре, отождествлении объекта критики с комическим персонажем, приеме доведения до абсурда, эмоциональной выразительности визуального компонента, переносе прецедентного феномена в новый, нетипичный контекст.

К наиболее представленным жанровым разновидностям в исследуемом подмножестве ИМТ относятся мемы-пародии, мемы-макросы, мемы-эдвайсы.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в многоплановом сопоставительном исследовании интернет-мемов, относящихся к разным жанрам, разным сферам коммуникации, разным суб- и лингвокультурам.

Библиографический список

1. Глухих В.А., Елисеев С.М. Интернет-мемы как инструменты публичной политики. *Дискурс*; 2017; № 4: 90 – 96.
2. Канашина С.В. Роль интернет-мемов в процессе политических выборов. *Политическая лингвистика*. 2018; № 1 (67): 67 – 72.
3. Chmielewski D. Internet memes emerge as 2016 election's political dog whistle. *USA Today*. 2016; 30 сентября. Available at: https://www.usatoday.com/story/tech/news/2016/09/…/internet-memes…/91272490/
4. Axelrod E. The role of memes in politics. *Brown Political Review*. 2016; 20 марта. Available at: https://brownpoliticalreview.org/2016/03/role-memes-politics/
5. Зиновьева Н.А. Воздействие мемов на Интернет-пользователей: типология Интернет-мемов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 1: 195 – 201.
6. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры. *Культура в современном мире*. 2013; № 3: 3.

7. Hartmann F. *Meme: Die Kunst des Remix*. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung, 2017.
8. Osterroth A., Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *Image*. 2015; № 22: 26 – 46.
9. *Мемепедия - Мемотека «мемепедия»*. Available at: https://memepedia.ru/amogus/
10. Miltner K.M. There's no place for lulz on LOLCats: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an Internet meme. *First Monday*. 2014; № 19 (8): 21 – 43.
11. Бабикова М.Р. Жанровые разновидности интернет-мемов в современном националистическом дискурсе. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. 2019; Т. 25, № 2 (186): 67 - 73.
12. Амогус. *Мемепедия*. Available at: https://memepedia.ru/amogus/
13. Among Us. *Wikipedia*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Among_Us
14. *antislang.ru*. Available at: https://antislang.ru/
15. Краткая история постиронии. *Мемепедия*. Available at: https://memepedia.ru/kratkaya-istoriya-postironii/?ysclid=l1vzeqgmv5
16. Почему мемы стали непонятными: как работают постирония и метаюмор. *Интернет агенство «ТехTerra»*. 2022; 06 января.Available at: https://texterra.ru/blog/pochemu-memy-stali-neponyatnymi-kak-rabotayut-postironiya-i-metayumor.html
17. Это убожество зовется Оксимирон. *Мемепедия*. Available at: https://memepedia.ru/eto-ubozhestvo-zovetsya-oksimiron
18. Уилл Смит бьет Криса Рока. *Мемепедия.* Available at: https://memepedia.ru/uill-smit-bet-krisa-roka
19. Ну ничего страшного тяу тяу тяу. *Мемепедия*. Available at: https://memepedia.ru/nu-nichego-strashnogo-tyau-tyau-tyau-zipulya/

References

1. Gluhih B.A., Eliseev C.M. Internet-memy kak instrumenty publichnoj politiki. *Diskurs*; 2017; № 4: 90 – 96.
2. Kanashina S.V. Rol' internet-memov v processe politicheskih vyborov. *Politicheskaya lingvistika*. 2018; № 1 (67): 67 – 72.
3. Chmielewski D. Internet memes emerge as 2016 election's political dog whistle. *USA Today*. 2016; 30 sentyabrya. Available at: https://www.usatoday.com/story/tech/news/2016/09/…/internet-memes…/91272490/
4. Axelrod E. The role of memes in politics. *Brown Political Review*. 2016; 20 marta. Available at: https://brownpoliticalreview.org/2016/03/role-memes-politics/
5. Zinov'eva N.A. Vozdejstvie memov na Internet-pol'zovatelej: tipologiya Internet-memov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 1: 195 – 201.
6. Savickaya T.E. Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury. *Kul'tura v sovremennom mire*. 2013; № 3: 3.
7. Hartmann F. *Meme: Die Kunst des Remix*. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung, 2017.
8. Osterroth A., Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *Image*. 2015; № 22: 26 – 46.
9. *Memepediya - Memoteka «memepediya»*. Available at: https://memepedia.ru/amogus/
10. Miltner K.M. There's no place for lulz on LOLCats: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an Internet meme. *First Monday*. 2014; № 19 (8): 21 – 43.
11. Babikova M.R. Zhanrovye raznovidnosti internet-memov v sovremennom nacionalisticheskom diskurse. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2019; T. 25, № 2 (186): 67 - 73.
12. Amogus. *Memepediya*. Available at: https://memepedia.ru/amogus/
13. Among Us. *Wikipedia*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Among_Us
14. *antislang.ru*. Available at: https://antislang.ru/
15. Kratkaya istoriya postironii. *Memepediya*. Available at: https://memepedia.ru/kratkaya-istoriya-postironii/?ysclid=l1vzeqgmv5
16. Pochemu memy stali neponyatnymi: kak rabotayut postironiya i metayumor. *Internet agenstvo «TexTerra»*. 2022; 06 yanvarya.Available at: https://texterra.ru/blog/pochemu-memy-stali-neponyatnymi-kak-rabotayut-postironiya-i-metayumor.html
17. `Eto ubozhestvo zovetsya Oksimiron. *Memepediya*. Available at: https://memepedia.ru/eto-ubozhestvo-zovetsya-oksimiron
18. Uill Smit b'et Krisa Roka. *Memepediya.* Available at: https://memepedia.ru/uill-smit-bet-krisa-roka
19. Nu nichego strashnogo tyau tyau tyau. *Memepediya*. Available at: https://memepedia.ru/nu-nichego-strashnogo-tyau-tyau-tyau-zipulya/

Статья поступила в редакцию 13.04.22

УДК 811.521 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-305-307

***Rufova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: rufl2003@yandex.ru*
***Osipova S.E.**, student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kvyas@mail.ru*

SPEECH PORTRAIT OF KUSHANA FROM HAYAO MIYAZAKI ANIME "NAUSICAA FROM THE VALLEY OF THE WIND". The article reveals a problem of studying the speech portrait of a character in a work of art. The undoubted fact is that age, gender, psychological, social, ethno-cultural and linguistic aspects of the personality are reflected in the speech portrait. The purpose of the study is to identify the features of the speech portrait of one of the main female characters Kushana in the animated film "Nausicaa from the valley of the wind" by Hayao Miyazaki. The scientific novelty of the research lies in the fact that the language of the anime hero is considered for the first time in the aspect of identifying the linguocultural characteristics of the character. As a result of the study, it can be argued that the speech portrait of Kushana allows us to characterize the character as a military leader, an antagonist of the leader of the Nausicaa people. Kushana's speech is characterized by the use of masculine final particles, imperative mood, exclamatory sentences, the absence of interjections and expressive vocabulary.

Key words: **speech portrait, language personality, text, character, anime.**

***Е.С. Руфова**, канд. филол. наук, зав. каф., Северо-Восточный федеральный университет имени А.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: rufl2003@yandex.ru*
***С.Е. Осипова,** студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени А.К. Аммосова, E-mail: kvyas@mail.ru*

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ КУШАНА ИЗ АНИМЕ ХАЯО МИЯДЗАКИ «НАВСИКАЯ ИЗ ДОЛИНЫ ВЕТРОВ»

В статье раскрывается проблема изучения речевого портрета персонажа художественного произведения. Несомненным фактом является то, что в речевом портрете находят отражение возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические аспекты личности. Цель исследования – выявление особенностей речевого портрета одного из главных женских персонажей Кушана в анимационном фильме «Навсикая из Долины ветров» Хаяо Миядзаки. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые рассмотрен язык героя аниме в аспекте выявления лингвокультурной характеристики персонажа. В результате проведенного исследования можно утверждать, что речевой портрет Кушана позволяет охарактеризовать персонажа как военного лидера, антагониста лидера народа Навсикая. Речи Кушана характерно использование мужских заключительных частиц, повелительного наклонения, восклицательных предложений, отсутствие междометий и экспрессивной лексики.

Ключевые слова: **речевой портрет, языковая личность, текст, персонаж, аниме.**

Многие междисциплинарные исследования посвящены изучению речевого портрета художественных персонажей в контексте проблемы модели человека. Актуальность данного исследования обусловлена антропоцентрической характеристикой современной парадигмы, центральным объектом которой становится человек и его языковая реализация. При изучении речевого портрета необходимо также рассмотреть понятие «языковой личности», поскольку речевое воспроизведение полностью строится на языке, также модель речевого портрета в качестве основы берет модель языковой личности.

В рамках данной статьи определяется следующая цель научного исследования: выявление особенностей речевого портрета одного из главных женских персонажей Кушана в анимационном фильме «Навсикая из Долины ветров» Хаяо Миядзаки [1]. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе

впервые рассмотрен язык героя аниме в аспекте выявления лингвокультурной характеристики персонажа. В ходе исследования решаются следующие задачи: дать характеристику понятию «речевой портрет»; выявить особенности и определить речевой портрет персонажей в японском аниме.

Для проведения анализа были использованы лингвистический и текстологический методы научного исследования. Теоретической базой исследования послужили труды ученых, посвященные проблемам лингвистических аспектов анализа художественного текста и лингвистической интерпретации художественного образа: В.В. Виноградова [2], М.В. Панова [3], Т.П. Тарасенко [4], Е.О. Бирюковой [5], А.Х. Габадуллиной [6], Э.Р.Н. Джукман [7], Е.Е. Кузьминой [8], В.С. Моисеенко [9], В.В. Торшиной [10].

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при изучении теории и практики японского языка. В истории отечественной науки первое упоминание о языковой личности наблюдается в труде академика В.В. Виноградова «О художественной прозе» (1930). Исследуя проблему индивидуального в языке, он указывает, что Бодуэна де Куртенэ «…интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [2, с. 57]. Описывая пути выделенной Ф. де Соссюром лингвистики de la parole, автор говорит о том, что при изучении словесного творчества личности «…социальное ищется в личностном через раскрытие всех структурных оболочек языковой личности» [2, с. 94].

В рамках данной статьи мы выделяем нескольких исследователей, посвятивших свои труды изучению понятия «речевой портрет». Одним из самых первых в данной области был М.В. Панов, разработавший модель фонетического портрета. При создании модели он опирался на такие социальные характеристики, как возраст, профессия, принадлежность к определенному социальному слою, наличие тех или иных диалектных особенностей и т. д. [3].

Т.П. Тарасенко определяет «речевой портрет» как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [4, с. 5]. Также она подмечает, что в речевом портрете находят отражение возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические аспекты личности.

Вслед за Е.О. Бирюковой при анализе индивидуального речевого портрета мы выделяем три аспекта:

1. Лингвистический аспект. Анализ лексикона, т. е. слов и словосочетаний, употребляемых говорящим, а также тезауруса, т. е. излюбленных оборотов речи, выражений, фраз, используемых личностью.

2. Социальный аспект. Выявление психологических, статусно-ролевых и гендерных характеристик языковой личности.

3. Поведенческий аспект. Исследование поведения личности на основе интерпретации его общекультурных представлений об общении, коммуникативной компетенции и интенций (особое внимание стоит уделить тому, какие черты имеют индивидуальный характер, а какие являются результатом социальной принадлежности личности).

Также Е.О. Бирюкова, рассматривая данный вопрос с позиций телевизионного дискурса, считает, что языковая личность основывается на модели речевого портрета говорящего и приводит следующие аспекты: 1) статусно-ролевой; 2) гендерный; 3) поведенческий: а) стилистический; б) стратегический; в) лингвокультурологический [5].

В рамках данной статьи мы предполагаем выявить особенности речевого портрета женского персонажа Кушана в анимационном фильме «Навсикая из Долины ветров» Хаяо Миядзаки.

Анимационный фильм «Навсикая из Долины ветров» режиссера Хаяо Миядзаки основан на одноименной манге и вышел на экраны в 1984 году [1]. Данное аниме принято считать одной из первых его анимационных работ, ставшей основой для формирования анимационной студии «Гибли».

Сюжет этой истории происходит в цивилизации, которая погибла тысячу лет назад: люди развязали очередную мировую войну, которая более известна как «Семь дней огня». Вместо ядерных боеголовок использовали живое оружие – гигантов, прозванных Божественными Воинами, но они с тем же успехом превратили цветущую планету в бесплодную пустыню. Теперь остатки человечества пытаются выжить среди отравленных лесов. Грибы разбрасывают ядовитые споры, выдыхать которые смертельно опасно для человека. Единственные живые существа, помимо людей, – это насекомые, которые после войны выросли до гигантских размеров. Один из ключевых таких насекомых – это Ом, живущее группами насекомое с золотистыми щупальцами, а также многочисленными глазами, меняющими цвет с синего на красный.

Главная героиня Навсикая является дочерью правителя Долины ветров, а после его смерти получает статус княжны всей долины. Пользуется авторитетом среди своего народа, имеет хорошее образование и широкие познания, поскольку смогла вырастить нетоксичные растения, выяснив, где можно раздобыть не отравленную воду, а также может усмирить разъяренных зверей и насекомых. Она также отлично разбирается в технике, умеет управлять летательными аппаратами. Имя Навсикая было позаимствовано Хаяо Миядзаки из древнегреческой поэмы «Одиссей». В греческой мифологии Навсикая является принцессой, спасительницей главного героя, когда Одиссей терпит кораблекрушение. На протяжении большей части фильма Навсикая носит платье синего цвета. В японской культуре этот цвет олицетворяет цвет неба и моря, является символом высоты и глубины. Это – постоянство, преданность, правосудие, совершенство и мир.

Еще один женский персонаж данного аниме – это Кушана. Она является руководителем воинственной империи Тольмекии, цель которой –уничтожить ядовитый лес и объединить мелкие государства под своей властью. Отличительной чертой во внешности является отсутствие левой руки, которую заменяет протез. Она носит золотистого цвета доспехи со шлемом, а также белый плащ. Золотистый цвет может означать богатство и власть, а белый олицетворяет как божественный цвет, так и является цветом траура.

Несомненно, Кушана является антагонистом Навсикая, то есть противодействующим главному герою персонажем, встречающимся на пути к достижению ее целей. Такое противопоставление прослеживается не только в действиях и сопутствующих символах, но и в речах главных женских персонажей.

Для составления речевого портрета персонажа в первую очередь мы проанализировали лексическую сторону речи. Одним из отличительных моментов японского языка является использование местоимений, которые варьируются в зависимости от социального статуса, возраста или гендерной принадлежности говорящего, предмета или объекта разговора. Навсикая использует в основном традиционное 私 (watashi – я), когда говорит о себе, 私たち (watashitachi – мы), когда говорит о своем народе. В данном аспекте она придерживается традиционного японского местоимения, никак не превышая и не принижая себя. Кушана наряду с традиционным 私 (watashi – я) использует формы мужских местоимений われら (warera – я, мы), わが (waga – я, мы), что обусловлено ее высоким социальным статусом руководителя императорской армии.

При обращении к другим, как и Навсикая, использует мужской эквивалент «ты» – お前 (omae – ты), но, в отличие от нее, для Кушаны использование данного местоимения не сопряжено с эмоциональной ситуацией. Другой эквивалент местоимения «ты» в речи Кушана – это そなた (sonata – ты) – устаревшее местоимение применялось для уважительного обращения, которое Кушана использовала в своей самой первой речи перед народом Долины после ее захвата, возможно, с целью установления доверительного отношения. Также в ее речи можно заметить неформальное местоимение やつ (yatsu – ты) и грубое あいつ (aitsu – ты), которые она употребляет, когда говорит о Титане (древнее существо, обладающее огромной огневой мощью и уничтожившее ранее жизнь на Земле). Так, она ставит себя выше могучего Титана, подчеркивает свою власть и силу. Еще одно грубое мужское местоимение, которое иногда трактуется как враждебное и нецензурное, – 貴様 (kisama – ты) – Кушана использует в отношении Навсикая, когда та сравнивает её с маленьким зверем, показывая тем самым, что она не потерпит снисходительного к себе отношения.

Кушана не использует вежливых суффиксов, к своему подчиненному она обращается просто по фамилии, что звучит достаточно грубо для японской речи, а говоря о Навсикая не называет ее имени, используя выражение あの娘 (ano musume – та девочка), тем самым демонстрирует свое снисходительное к ней отношение.

Достаточно грубую речь Кушана также дополняет использование грубых, стилистически сниженных слов: 愚か者 (orokamono – глупый, глупец), バカ (baka – дурак). Также в речи Кушана присутствует большое количество военной лексики: ガンシップ (ganshippu – истребитель), 攻略 (kouryaku – захват), 攻撃 (kougeki – нападение, штурм), 発砲 (happou – артиллерийский огонь, выстрел) и т.д. Использование грубых слов и выражений, большого количества слов военной терминологии свидетельствуют о том, что образ Кушана олицетворяет в этом аниме символ войны.

Более того , Кушана весьма скупа на извинения и благодарности, что не является характерным для японской ментальности. К примеру, после ее спасения с горящего корабля она произносит лишь устойчивое выражение: 先ほどはご苦労 (saki hodo ha gokurou – Спасибо, что помогли) (здесь и далее перевод автора статьи – *Осиповой С.Е.*), такая безличная фраза-клише просто подтверждает факт спасения, но не показывает истинных слов благодарности за спасенную жизнь.

Эмоционально-экспрессивные прилагательные отсутствуют в речи Кушана, что говорит о её эмоциональной сдержанности, холодности, что еще больше объясняет ее олицетворение с военными силами. Это проявляется и в использовании глаголов в повелительном наклонении, форм побудительного залога:

– やめろクロトワ (yamero Kurotowa – прекрати, Куротава);

– 留守中巨神兵の復活に全力を注げ (rusuchyuu kyoshinhei no fukkatsu ni zenryoku wo sosoge – в моё отсутствие займись воскрешением гигантского монстра).

Гендерными маркерами японской речи являются заключительные частицы. В случае с Кушана она использует только мужские частицы, женских частиц -わ (wa), ね (ne), призванных смягчать предложения, не отмечается. Это подчеркивает ее воинственный дух, а также тот факт, что она – женщина во главе армии, где одни мужчины, и использует речь, которая поддержит её авторитет и уважение: 降伏を勧めに行くなら放してやるぞ (Koufuku o susume ni ikunara hanashite yaru zo – если пойдешь рекомендовать сдаться, то отпущу тебя!).

Для речи Кушана характерны многочисленные восклицательные предложения:

– なぎ払え！どうした化け物！さっさと撃たんか！ (Nagiharae! Dou shita bakemono! Sassato utan ka! – снести их! Эй, чудище, огонь!);

– 動くな！ 命令は私が下す！(ugokuna! Meirei wa watashi ga kudasu! – стоять! Приказы отдаю я).

Таким образом, женский персонаж Кушана представлен образом сильного, хладнокровного военного лидера, который противостоит образу лидера народа Навсикая. Автор анимационного фильма «Навсикая из Долины ветров» создает главный женский персонаж Навсикая как настоящего лидера, которому не чужды сочувствие, забота о людях и природе. Ей характерны высокая эмоциональность, что подтверждается многочисленным использованием заключительных частиц, восклицательных предложений, междометий и экспрессивной лексики. Автор подчеркивает стойкость характера и твердость принимаемых решений Навсикая, прибегая к использованию в ее речи мужских эквивалентов местоимений и частиц, что, бесспорно, является показателем ее сильного духа. Речь Кушана в большей степени агрессивна, груба, лишена присущей женской речи эмоциональности, в ней больше резких высказываний за счёт использования повелительного наклонения, восклицательных высказываний, бранных выражений, отсутствия прилагательных, неиспользования суффиксов вежливости.

Таким образом, мы рассмотрели понятие «речевой портрет» и пришли к выводу, что он позволяет охарактеризовать возрастную, гендерную и социальную принадлежность языковой личности. В соответствии с пониманием определенной лингвокультуры формируется восприятие персонажей произведения, в которых реализуются мотивы коммуникации личности, и отражается индивидуальный характер.

Анализ речевого портрета персонажа аниме позволяет сделать следующие выводы: персонаж Кушана является протагонистом персонажу антагониста Навсикая, что четко прослеживается в их речевом поведении. Именно на противопоставлении речи главных женских персонажей построена вся система образов аниме «Навсикая из Долины ветров». Именно эмоциональная речь Навсика, но не лишенная твердости своих высказываний, оттеняет грубость и холодность речи Кушана как противопоставление добра и зла, мира и войны.

В качестве перспективы дальнейших исследований видится изучение особенностей речевых портретов персонажей художественных произведений японской литературы, что позволит не только рассмотреть взаимосвязи между личностью человека и его речью, но выявить систему языковых средств, используемых японскими авторами для создания образов художественных персонажей.

Библиографический список

1. *Навсикая из Долины ветров*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/8240/
2. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Москва, 1930.
3. Панов М.В. *История русского литературного произношения XVIII – XX вв*. Москва: Едиториал УРСС, 2007.
4. Тарасенко Т.П. *Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
5. Бирюкова Е.О. Индивидуальный речевой портрет говорящего в телевизионном дискурсе. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2011; № 3: 30 – 33.
6. Габдуллина А.Х. Язык и субкультура аниме в контексте глобализации. *Челябинский гуманитарий*. 2012; № 1 (18): 34 – 37.
7. Джукман Э.Р.Н. Соотношение понятий «речевой портрет» и «языковая личность». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 354 – 357.
8. Кузьмина Е.Е., Бабушкина Е.А. Речевой портрет англоязычных видеоблогеров (на материале YouTube каналов). *Приднепровский научный вестник*. 2018; Т. 6, № 3: 10 – 14.
9. Моисеенко В.С. Художественный образ современной японской женщины в аниме Сатоси Кона «Паприка». *Культура и искусство*. 2021; № 11: 46 – 57.
10. Торшина В.В. Герой нашего времени: речевой портрет главного героя сериала «Шерлок» (2010 – 2017). *Школа молодых учёных по проблемам гуманитарных наук*: материалы областного профильного семинара. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018: 53 – 56.

References

1. *Navsikaya iz Doliny vetrov*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/8240/
2. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj prozy*. Moskva, 1930.
3. Panov M.V. *Istoriya russkogo literaturnogo proiznosheniya XVIII – XX vv*. Moskva: Editorial URSS, 2007.
4. Tarasenko T.P. *Yazykovaya lichnost' starsheklassnika v aspekte ee rechevyh realizacij (na materiale dannyh associativnogo `eksperimenta i sociolekta shkol'nikov Krasnodara)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.
5. Biryukova E.O. Individual'nyj rechevoj portret govoryaschego v televizionnom diskurse. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 3: 30 – 33.
6. Gabdullina A.H. Yazyk i subkul'tura anime v kontekste globalizacii. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2012; № 1 (18): 34 – 37.
7. Dzhukman `E.R.N. Sootnoshenie ponyatij "rechevoj portret" i "yazykovaya lichnost'". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 354 – 357.
8. Kuz'mina E.E., Babushkina E.A. Rechevoj portret angloyazychnyh videoblogerov (na materiale YouTube kanalov). *Pridneprovskij nauchnyj vestnik*. 2018; T. 6, № 3: 10 – 14.
9. Moiseenko V.S. Hudozhestvennyj obraz sovremennoj yaponskoj zhenschiny v anime Satosi Kona "Paprika". *Kul'tura i iskusstvo*. 2021; № 11: 46 – 57.
10. Torshina V.V. Geroj nashego vremeni: rechevoj portret glavnogo geroya seriala "Sherlok" (2010 – 2017). *Shkola molodyh uchenyh po problemam gumanitarnyh nauk*: materialy oblastnogo profil'nogo seminara. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2018: 53 – 56.

Статья поступила в редакцию 19.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-307-309

***Tsybenova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The Maxim Gorky Literature Institute (Moscow, Russia), E-mail: tabu_olga@mail.ru*

GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING VERB TENSE IN THE MODERN MONGOLIAN LANGUAGE. The article describes grammatical forms of verb tense expression in the modern Mongolian language. In the Mongolian language verbs are used to indicate the category of time by means of the grammatical forms of the past, present and future tenses, characterize the action that was defined by the verb, relative to the moment of speech. Thus, in the Mongolian language, the past tense is expressed by the indicative forms of the verb with the help of the affixes -v, -laa (-lae, -loo, -lou), -jee/-che. There is no consensus among Mongol linguists regarding the use of these affixes. The article addresses an analysis of the opinions of researchers on this issue. In the research, the author substantiates the necessity to consider the verb tense using the modal meaning of "known" and "unknown" of the communicated information of the speaker. The research results presented in the article confirm that these modal meanings are the main factor for distinguishing not only the forms of the past tense, but also the entire category of tense verbs of the modern Mongolian language.

Key words: **modality, tense, known/unknown, syntactic tense, morphological tense, auxiliary verbs, affixes.**

***О.А. Цыбенова,** канд. филол. наук, доц., Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва, E-mail: tabu_olga@mail.ru*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена описанию грамматических форм выражения глагольного времени в современном монгольском языке. В монгольском языке для обозначения категории времени используются глаголы, которые через грамматические формы прошедшего, настоящего и будущего времени характеризуют называемое глаголом действие относительно к моменту речи. Так, в монгольском языке прошедшее время выражается изъявительными формами глагола с помощью аффиксов **-в, -лаа (-лээ, -лоо, -лөө), -жээ/-чээ.** Среди монголоведов нет единого мнения относительно употребления данных аффиксов. В статье приведен анализ взглядов исследователей по данному вопросу. Автор в своём исследовании обосновывает необходимость рассмотрения глагольного времени через модальное значение известности и неизвестности передаваемой говорящим информации. Представленные в статье результаты исследования подтверждают, что эти модальные значения являются основным фактором для разграничения не только форм прошедшего времени, но и всей категории времени глаголов современного монгольского языка.

Ключевые слова: **модальность, время, известное/неизвестное, синтаксическое время, морфологическое время, вспомогательный глагол, аффиксы.**

Настоящая статья является результатом исследования, цель которого заключается в описании грамматических форм выражения глагольного времени в современном монгольском языке. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1) изучить дискуссионные вопросы, касающиеся определения семантического отличия форм прошедшего времени в монгольском языке;

2) выявить обусловленность глагольной временной формы от соотношения модального значения известности и неизвестности передаваемой информации говорящего.

Актуальность выбранной нами темы объясняется, во-первых, необходимостью чёткого разграничения аффиксов при оформлении прошедшего времени глагола, во-вторых, потребностью в выявлении взаимосвязи между модальными значениями известность/неизвестность передаваемой информации говорящего и категорией глагольного времени. Степень научной новизны данного исследования определяется тем, что в ней впервые в монголоведении проводится анализ категории глагольного времени через модальные значения известность/неизвестность. Теоретическая ценность заключается в том, что наше исследование, обобщая и расширяя сведения о глаголах, его морфологических категориях, вносит определенный вклад в монгольское языкознание. Практическая ценность состоит в том, что результаты исследования можно использовать как базу для дальнейших исследований, при написании учебных пособий, учебников по современному монгольскому языку.

Время – явление сложное и многомерное. Являясь объектом изучения многих наук, оно, как утверждает Антошкина Е.А., проявляется по-разному в каждом объекте в зависимости от его специфики [1]. Время как лингвистическая категория в современном монгольском языке выражается через глагол, определяя и конкретизируя процесс или действие через временные характеристики. Категория глагольного времени современного монгольского языка имеет как универсальные средства выражения, свойственные многим языкам, так и специфические, свойственные только монгольскому языку. Так, прошедшее время в современном монгольском языке оформляется аффиксами – **жээ /-чээ, -в, -лаа (-лоо, -лээ, -лөө).** Следует заметить, что среди монголоведов нет единого мнения о случаях применения аффиксов для обозначения прошедшего времени.

Профессор Санжеев Г.Д отмечает, что аффиксы **-лаа (-лоо, -лээ, -лөө)** употребляются для выражения совершившегося действия, о котором как бы лишь напоминается (*гарлаа* – ‘вышел’), аффикс **-в** выражает действие (‘*гарав*’– выходит), заканчивающееся в момент речи или закончившееся раньше, **-жээ /-чээ** обозначает такое действие, совершение которого представляется как бы неожиданным (*гарчээ* – ‘оказывается, вышел’) [2, с. 88]. Выделяя некоторые трудности в установлении различий между формами прошедшего времени, Санжеев Г.Д. отмечает, что историческое развитие глагольных форм в монгольских языках протекало в условиях сложного переплетения временных значений с модальными и не в одинаковой степени завершилось в том или ином из этих языков, в той или иной жанровой сфере – от фольклора и устной речи до публицистики и деловой документации [2, с. 189].

Профессор Лувсанвандан Ш. утверждает, что в современном монгольском языке аффиксы **-лаа (-лоо, -лээ, -лөө)** выражают «теперь законченное действие», **-в** – прошедшее продолженное действие, – **жээ/-чээ** – «прошедшее законченное действие», причем все эти три формы включаются в общую группу форм прошедшего времени [3, с. 87].

Другая точка зрения на сущность грамматической категории прошедшего времени глагола представлена в работе известного русского монголоведа Бобровникова А.А. Он высказывает мнение, что **-лаа**[4] употребляются при изложении такого обстоятельства, которое предполагается уже известным слушающему, или когда говорящий не рассказывает как новость, а только напоминает уже известное [4, с. 346], **-в** выражает действие, явление или событие, которое закончилось в прошлом, до начала акта речи или перед событием, о котором говорится в предложении, **-жээ/-чээ** выражает действие, которое оказалось либо неожиданным, либо необычайным.

Показательна также точка зрения Мишиг Л., согласно которой вышеуказанные грамматические формы употребляются для обозначения неизвестного прошедшего времени **-жээ/-чээ**, для действия, которое совершилось прямо сейчас – **-лаа (-лоо, -лээ, -лөө)**, для обозначения действия в прошлом – **-в** [5, с. 119–126]. Надо заметить, что точки зрения Бобровникова А.А., Мишиг Л. по данному вопросу выражаются в учебниках по современному монгольскому языку.

Приведенный выше обзор аффиксов прошедшего времени глаголов даёт основание утверждать, что точки зрения не только разнообразны и противоречивы, но и требуют тщательного изучения данного вопроса. Соглашаясь с мнениями Бобровникова А.А., Мишиг Л., можем предположить, что различия между грамматическими формами прошедшего времени можно раскрыть через модальные значения известности и неизвестности передаваемой информации.

Суть модального значения «известное» состоит в том, что действие произошло до момента речи, и говорящий передает данное свершившееся действие от первого лица, повествуя о событиях, в которых он сам принимал участие или видел. Модальное значение «неизвестное», напротив, означает действие, в котором говорящий не участвовал, не видел его, а напоминает о действии, которое стало ему известно. Например:

*Манай үүгээр өчигдөр бороо орлоо***.**

Манай үүгээр өчигдөр бороо оржээ.

При сравнении этих двух предложений с одинаковым смыслом (‘У нас вчера был (пошёл) сильный дождь’*)* видно, что грамматическая форма предиката (сказуемого) первого предложения образована при помощи аффикса **-лоо**, второго предложения – **-жээ**. В смысловом отношении оба предложения указывают на то, что произошло и закончилось одно и то же событие. На основании разницы между грамматическими формами прошедшего времени глаголов (*орлоо, оржээ*) можем предположить, что каждое предложение имеет своё модальное значение. Совершенно очевидно, что в современном монгольском литературном и разговорном языках эти грамматические формы используются каждый в своё время.

В том случае, если говорящий был непосредственным участником, свидетелем события (видел своими глазами, почувствовал сам на себе), используется грамматическая форма прошедшего времени **-лаа (-лоо, -лээ, -лөө).** В том случае, если говорящий не присутствовал сам лично при событии, а сообщает, то, что ему стало известно, передается через грамматическую форму прошедшего времени **-жээ/-чээ**. Если говорящий скажет ‘*Манай үүгээр өчигдөр бороо орлоо*‘, то слушатель предположит, что человек, с которым он разговаривал, находился там во время дождя и видел это сам, если (‘*Манай үүгээр өчигдөр бороо оржээ*‘) из этого предложения следует, что человек, с которым вы разговариваете, не был там, не видел своими глазами, а сообщает ту информацию, которая стала ему известна.

Грамматическая форма прошедшего времени на **-в**, констатируя действие, которое свершилось в прошлом без указания известности/неизвестности передаваемой информации, является нейтральной среди грамматических форм прошедшего времени. Иногда эта форма может обозначать действия, начавшиеся до момента речи и заканчивающиеся на момент речи. Например: *жүжиг эхлэв* – ‘спектакль начался‘.

Резюмируя вышесказанное, констатируем тот факт, что изучение языка недопустимо только с точки зрения грамматической формы, без учета его семантических аспектов. Известный лингвист Звегинцев В.А. подчеркнул, что язык есть система средств для передачи в процессе речевого общения некоторого содержания, то это система образуется вокруг значения. Вот почему всякая попытка осуществить описание языка помимо значения равносильна попытке описать картину Рембрандта посредством номенклатурного перечисления, использованного художником набора красок [6, с. 114]. Таким образом, особенность предложений заключается в том, что они передают смысл и имеют определенный контекст.

Повествовательные предложения монгольского языка заключают в себе сообщение о каком-либо факте действительности, явлении с различным модальным значением: согласие / несогласие, сомнение / уверенность, удивление и т. д. Категория модальности в настоящее время в монголоведении разработана достаточно широко и глубоко. Проблему модальности рассматривали в своих трудах монгольские ученые, такие как Лувсанвандан Ш., Төмөрцэрэн Ж. [7; 8], российские ученые Дамбуева П.П., Мушаев В.Н., Мулаева В.Н. [9; 10; 11].

Пагва Т. в работе «Вспомогательные, или служебные, глаголы в современном монгольском литературном языке» классифицирует служебные глаголы на модальные, модально-временные и временно-модальные. На примере служебного глагола *болох* автор прослеживает путь модального глагола *болох*, который прошел от значения ‘быть‘, ‘становиться‘ к значениям возможности и долженствования, то есть к выражению модальных значений [12, с. 98].

Бертагаев Т.А. рассматривает модальность простого предложения через модальные компоненты предложения, такие как вводные слова, модальные частицы, лексико-грамматические форманты в виде составных сказуемых монгольского предложения [13, с. 279].

Исследуя проблемы модальности, Санжеев Г.Д. утверждает, что лексические средства выражения категории модальности нужно рассматривать во взаимосвязи с аналитическими формами сложных времен – давхар цаг, таких как прошедшее в настоящем (*явсан байна*), прошедшее в прошедшем (*явсан билээ*), будущее в настоящем (*явах байна*), будущее в прошедшем (*явахсан*) и т. д. [2, с. 260].

Анализ фактического материала показывает, что в повествовательных предложениях монгольского языка среди всех модальных значений ключевым является значение, которое определяется содержанием предложения к действительности, устанавливаемой говорящим, акцентируя внимание на соотношении передачи известной или неизвестной информации. Такое отношение присуще любому повествовательному предложению.

Если наша гипотеза о том, что эти два противоречивых модальных значения действительно существуют в монгольском языке, верна, то эти значения должны быть не только для прошедшего времени, но и для настоящего и будущего времени.

Рассмотрим такой момент, когда говорящий передает известный ему факт и неизвестный ему факт. Как эти факты влияют на модальные значения повествовательного предложения? Чтобы понять это, мы должны различать два понятия – синтаксическое время и морфологическое время.

По определению Стаценко А.С. и Рыженко Ю.А., «синтаксическое время – это время, определяемое не только грамматической формой глагола, но и совокупностью всех слов предложения» [14]. Например, в предложении *Өчигдөр тэр*

намайг санаж байна гэж хэлсэн ‘Вчера он мне сказал, что скучает по мне‘ синтаксическое время прошедшее (на что указывает обстоятельство *өчигдөр* – ‘вчера‘, глагол в прошедшем времени *хэлсэн* – ‘сказал‘), глагол (*санаж байна* – ‘скучает‘) же стоит в форме настоящего времени. Морфологическое время, являясь словоизменительной грамматической категорией глагола, определяется противопоставлением форм прошедшего, настоящего и будущего времени. Очевидно, что между двумя понятиями нет функционального сходства, поэтому модальность повествовательного предложения в монгольском языке должна рассматриваться через такое понятие, как «время предложения».

Повествовательные предложения с глаголами настоящего времени в современном монгольском языке передают информацию, которая была ранее неизвестна или известна, с актуализацией степени отдаленности времени действия от момента речи. Настоящее время глагола образуется при помощи аффиксов **-на (-но, -нэ, -нө),** деепричастных аффиксов **-ж, -ч, -аад (-оод, -эзд, -өөд)** + вспомогательный глагол **байна**, аффикса настоящего (незаконченного) причастия **-аа (-оо, -эз, -өө).** Предложения, где сказуемое выражено незаконченным причастием, деепричастиями (*-ж/-ч*) и вспомогательным глаголом ***байна*** или существительным, выражают ранее известные действия. Предложения, где в роли сказуемого выступают наречия + вспомогательный глагол **байна** или деепричастная форма глагола с **-ж/-ч+** настоящее незаконченное причастие **+** вспомогательный глагол **байна**, обозначают действия ранее неизвестные, происходящие в настоящем времени. Например:

Ранее известные действия	Ранее неизвестные действия
Талд хонь бэлчинэ ‘В степи пасутся овцы‘.	*Талд олон хонь бэлчиж байгаа юм байна* ‘Оказывается, овцы пасутся в степи‘).
Талд олон хонь бэлчиж байна ‘Овцы пасутся в степи‘.	*Бат оюутан юм байна* ‘Оказывается, Бат **–** студент‘).
Талд олон хонь бэлчиж яваа /юм/ ‘В степи пасутся много овец‘.	*Талд байгаа хонь олон /юм/ байна* ‘Оказывается, в степи много пасущихся овец‘.
Бат оюутан /юм/ ‘Бат **–** студент‘.	

Повествовательные предложения с глаголами в будущем времени строятся также на различии модальных значений глаголов. Глаголы на **-на (-но, -нэ, -нө)** со вспомогательным глаголом **болно** употребляются при выражении *известного* действия, события или процесса, которое непременно должно свершиться в ближайшем будущем. Существительное или глагол со вспомогательным словом **юм байна** обозначают ранее *неизвестные* действия, факты, которые совершатся в будущем. Например:

Ранее известные действия	Ранее неизвестные действия
Маргааш олон хонь бэлчинэ ‘Завтра много овец будут пастись‘.	*Маргааш олон хонь бэлчих юм байна* ‘Оказывается, завтра много овец будут пастись‘.
Олон хонь бэлчих болно ‘Много овец будут пастись‘.	*Бат оюутан болох юм байна* ‘Оказывается, Бат станет студентом‘.
Ирэх жил Бат оюутан болно ‘В следующем году Бат станет студентом‘.	*Танай хонь улам олон болох юм байна* ‘У вас увеличится поголовье овец‘.
Маргааш олон хонь бэлчих юм ‘Завтра много овец будут пастись‘.	

В современном монгольском языке повествовательные предложения зависимы от модальных значений глаголов, одно значение не используется вместо другого. Предложения, содержащие известные и неизвестные события, имеют свое уникальное построение в зависимости от контекста. В современном монгольском языке отношение неизвестного к известному раскрывается с помощью вспомогательного глагола **юм байна, байна**, через аффиксы прошедшего времени **-жээ/-чээ**, подтверждая утверждение профессора Санжеева Г.Д., что в современном монгольском языке вспомогательный глагол используется для выражения сущности предложения [2, с. 192].

Таким образом, опираясь на эмпирические данные нашего исследования, приходим к выводу, что в современном монгольском языке категорию глагольного времени, в частности глаголы прошедшего времени, надо рассматривать через соотношение модальных значений известности/неизвестности. В ситуации известности говорящий передаёт достоверную информацию, когда он лично присутствовал, видел действие, событие и т. д. В ситуации неизвестности говорящий передаёт чужую информацию, которая стала ему известна. Данные модальные значения, грамматически оформляя время, являются не только ориентиром для точной оценки отношений между временными формами, но и формой выражения авторского намерения к содержанию предложения.

Перспективы дальнейшего исследования представляется нам в изучении как лексических, так и синтаксических средств выражения категории времени с целью комплексного подхода к анализу понятия лингвистического времени в современном монгольском языке.

Библиографический список

1. Антошкина Е.А. Время как объект познания философии и других наук. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007; № 53Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vremya-kak-obekt-poznaniya-filosofii-i-drugih-nauk/
2. Санжеев Г.Д. *Сравнительная грамматика монгольских языков*. Глагол. Москва, 1962.
3. Лувсанвандан Ш. *Монгол хэлний зүйн сурах бичиг.* Уб., 1957.
4. Бобровников А.А. *Грамматика монгольско-калмыцкого языка.* Казань, 1849: 346 – 368.
5. Мишиг Л. *Орчин цагийн монгол бичгийн хэлний дадлага хэл зүй.* Уб., 1978: 119–126.
6. Звегинцев В.А. *Предложение и его отношение к языку и речи.* Москва, 1976.
7. Лувсанвандан Ш. *Орчин цагийн монгол хэлний бутэц. Монгол хэлний үг, нөхцөл хоёр нь*. Уб., 1968.
8. Төмөрцэрэн Ж. *Монгол хэлний үгийн сангийн судлал*. Уб., 1974: 164.
9. Дамбуева П.П. *Категория модальности в современном бурятском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2000.
10. Мушаев В.Н. *Структура и семантика калмыцкого предложения.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Элиста, 2005.
11. Мулаева В.Н. *Лексико-грамматические средства выражения модальности в калмыцком языке: возможность, необходимость, достоверность.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Элиста, 2006.
12. Пагва Т. *Вспомогательные или служебные глаголы в современном монгольском литературном языке*. Уб., 1961.
13. Бертагаев Т.А. *Синтаксис современного монгольского языка в сравнительном освещении. Простое предложение*. Москва, 1964.
14. Стаценко А.С., Рыженко Ю.А. О категориях морфологического и синтаксического времени (на материале текстов религиозного стиля). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2015; Ч. II, № 6 (48): 163 – 165. Available at: www.gramota.net/materials/2/2015/6-2/50.htm

References

1. Antoshkina E.A. Vremya kak ob`ekt poznaniya filosofii i drugih nauk. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007; № 53Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vremya-kak-obekt-poznaniya-filosofii-i-drugih-nauk/
2. Sanzheev G.D. *Sravnitel'naya grammatika mongol'skih yazykov.* Glagol. Moskva, 1962.
3. Luvsanvandan Sh. *Mongol h`elnij zyjn surah bichig.* Ub., 1957.
4. Bobrovnikov A.A. *Grammatika mongol'sko-kalmyckogo yazyka.* Kazan', 1849: 346 – 368.
5. Mishig L. *Orchin cagijn mongol bichgijn h`elnij dadlaga h`el zyj.* Ub., 1978: 119-126.
6. Zvegincev V.A. *Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi.* Moskva, 1976.
7. Luvsanvandan Sh. *Orchin cagijn mongol h`elnij but`ec. Mongol h`elnij yg, nөhcөl hoer n'*. Ub., 1968.
8. Tөmөrc`er`en Zh. *Mongol h`elnij ygijn sangijn sudlal*. Ub., 1974: 164.
9. Dambueva P.P. *Kategoriya modal'nosti v sovremennom buryatskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2000.
10. Mushaev V.N. *Struktura i semantika kalmyckogo predlozheniya.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. `Elista, 2005.
11. Mulaeva V.N. *Leksiko-grammaticheskie sredstva vyrazheniya modal'nosti v kalmyckom yazyke: vozmozhnost', neobhodimost', dostovernost'.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. `Elista, 2006.
12. Pagva T. *Vspomogatel'nye ili sluzhebnye glagoly v sovremennom mongol'skom literaturnom yazyke*. Ub., 1961.
13. Bertagaev T.A. *Sintaksis sovremennogo mongol'skogo yazyka v sravnitel'nom osveschenii. Prostoe predlozhenie*. Moskva, 1964.
14. Stacenko A.S., Ryzhenko Yu.A. O kategoriyah morfologicheskogo i sintaksicheskogo vremeni (na materiale tekstov religioznogo stilya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. Tambov: Gramota, 2015; Ch. II, № 6 (48): 163 – 165. Available at: www.gramota.net/materials/2/2015/6-2/50.htm

Статья поступила в редакцию 04.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-310-312

Chen W., *(China), postgraduate, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: chenwen19951031@163.com*

RUSSIAN (SOVIET) WRITERS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE "PRAVDA" AND "RED STAR" 1941–1942: UNIVERSAL AND NATIONAL. In the paper based on the materials of the "Pravda" and "Red Star" during 1941–1942 the researcher reveals problems of the universal and national in the works of Russian (Soviet) writers about the Great Patriotic War. In this war, the greatest masters of words actively used mythological constructions in their articles, prose and poetry, with the help of which they brought up patriotism among Soviet readers, and countered the false propaganda of the Nazis with great human truth. The results of this article provide an opportunity to enrich ideas about the essence of the universal and national in culture and to more deeply comprehend the functions of mythologization in literature. Based on the above, the researcher concludes that the works of prominent Russian (Soviet) writers about the Great Patriotic War in the "Pravda" and "Red Star" during 1941–1942 caused hatred for the invaders, awakened patriotism, thereby mobilizing the people to defeat the enemy. Myth-making allowed the writers of the war years to create their own Universe, in which the ratio of the national and the universal was explained through the national character of the Russian people (in such qualities as resilience, heroism, patriotism and invincibility) and the universal qualities of anti-fascists around the world.

Key words: **Great Patriotic War, "Pravda", "Red Star", journalism 1941–1942, universal, national, mythologization.**

В. Чэнь*, аспирант, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва,*
E-mail: chenwen19951031@163.com

РУССКИЕ (СОВЕТСКИЕ) ПИСАТЕЛИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В «ПРАВДЕ» И «КРАСНОЙ ЗВЕЗДЕ» 1941–1942 ГОДОВ: УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ

В статье на материалах газет «Правда» и «Красная звезда» 1941–1942 гг. раскрывается проблематика универсального (общечеловеческого) и национального в произведениях русских (советских) писателей о Великой Отечественной войне. Во время войны крупнейшие мастера слова активно используют мифологические конструкции в своих статьях, прозе и поэзии, с помощью которых они воспитывали патриотизм у советских читателей, противопоставляли лживой пропаганде фашистов большую человеческую правду. Результаты данного исследования дают возможность обогащать представления о сути универсального и национального в культуре и более глубоко осмыслить функции мифологизации в литературе. На основе вышеизложенного можно прийти к состоятельному выводу о том, что произведения видных русских (советских) писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг. вызывали ненависть к захватчикам, пробуждали патриотизм, тем самым мобилизуя народ на разгром врага. Мифотворчество позволило писателям военных лет создать собственный Универсум, в котором соотношение национального и универсального (общечеловеческого) объяснялось через национальный характер русского народа (в таких качествах, как жизнестойкость, героизм, патриотизм и непобедимость) и универсальные качества антифашистов всего мира.

Ключевые слова: **Великая Отечественная война, «Правда», «Красная звезда», публицистика 1941–1942 гг., универсальное, национальное, мифологизация.**

Долгое время человеческая мысль настойчиво обращалась к проблематике универсального и национального, рассматривая её различные проявления в литературе. Данная проблематика многократно исследовалась в российском литературоведении – в работах С.С. Аверинцева, А.Н. Веселовского, Г.Д. Гачева, Е.А. Костина, Е.М. Мелетинского, А.В. Михайлова, С.А. Небольсина, П.В. Палиевского, В.И. Тюпы, Л.Ю. Фуксон и др. Однако национальное и универсальное (общечеловеческое) не просто неизменно воспроизводится, оно становится необычайно рельефным в таких тектонических событиях, как Великая Отечественная война.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в обогащении представления о сути универсального и национального в литературе и культуре.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования результатов при чтении лекций, спецкурсов и спецсеминаров по эпической прозе и публицистике XX века.

Литература 1941–1945 гг. всегда привлекала к себе внимание учёных. Уже в 1945–1955 гг. появляются диссертационные исследования [1; 2] о творчестве русских писателей военных лет, внимание которых, впрочем, обращается на локальные проблемы (отдельные произведения). С середины 1960-х годов предпринимаются первые попытки проследить эволюцию военной темы в русской литературе [3], в 1980-е годы выходит исследование А.Л. Мишуриса «Советская публицистика в годы Великой Отечественной войны» [4], благодаря которому было активизировано изучение материалов периодической печати СССР. После 2000 г. наблюдается активный исследовательский интерес к сопоставлению произведений писателей военных лет.

Актуальность исследования определяется необходимостью осмысления текстов русских (советских) писателей о Великой Отечественной войне, опубликованных в газетах «Правда» и «Красная звезда» 1941–1942 гг., не только в историческом, но и в мифологическом контекстах. Ситуация разлома общественной жизни способствовала активизации прозы и публицистики, в которых представлены важнейшие, затрагивавшие само бытование как русского народа, так и всего человечества, проблем, неразрывно связанных с универсальным (общечеловеческим) и национальным в русской культуре. Изучение творчества русских писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг. обещает литературоведению серьёзное и содержательное продвижение вперёд в осмыслении национального и универсального (общечеловеческого) в ситуации сверхнапряжения, когда искусство обращено к фундаментальным вопросам человеческого бытия.

Новизна данного исследования состоит в осмыслении универсального (общечеловеческого) и национального в творчестве русских писателей о Великой Отечественной войне на материалах газеты «Правда» и «Красная звезда» 1941–1942 гг. с точки зрения мифологизации, в выяснении особой функции мифологических элементов с помощью сравнительно-сопоставительного анализа.

Цель исследования заключается в объяснении особенностей взаимодействия универсального (общечеловеческого) и национального в публицистике русских писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг., в выяснении особой функции мифологических элементов в публицистике 1941–1942 гг. русских писателей о Великой Отечественной войне.

В задачи статьи входит 1) исследование творчества русских писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг.; 2) изучение публицистики 1941–1942 гг. русских писателей о Великой Отечественной войне; 3) анализ мифологических элементов с точки зрения присутствия в них универсального (общечеловеческого) и национального в прозе и публицистике 1941–1942 гг. о Великой Отечественной войне.

В качестве основного материала для анализа использованы публикации русских писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг.

Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический, сравнительно-исторический и мифологический методы.

В течение Великой Отечественной войны в СССР резко возросла роль периодических изданий, разоблачавших двуличие оккупантов, показывавших зверства фашистов. Наибольшим авторитетом в СССР среди многочисленных изданий военного времени пользовались «Правда» – главный печатный орган коммунистической партии и «Красная звезда» – печатное издание Наркомата обороны, на страницах которых можно было и прочитать официальные сводки с фронта, указы, награждения, правительственные телеграммы, и узнать о повседневности в тылу, международной обстановке, событиях в стране.

Дополнительную «весомость» этим изданиям придавало то, что, как правило, именно в них впервые публиковались публицистические и художественные тексты видных советских писателей, таких как К. Симонов, И.Г. Эренбург, Л. Леонов, А. Толстой, М. Шолохов и др., которые своими произведениями воспитывали высокие патриотические чувства, противопоставляли лживой пропаганде фашистов большую человеческую правду.

Ремифологизация (мифологизация) – это сознательное введение автором в творчество мифологических элементов – мотивов, героев, мифологем и т. п. Следует отметить, что в военные годы многие советские писатели активно используют мифологические конструкции в своей публицистике.

Алексей Толстой – известный писатель и общественный деятель к началу Великой Отечественной войны – вновь, как и в годы Первой мировой войны, стал выдающимся публицистом. В произведениях А.Н. Толстого 1941–1945 гг. очень ярко выражено чувство Родины, это заметно уже в статье «Что мы защища-

ем» – первой «военной» статье, опубликованной в «Правде» 27 июня 1941 года. В статье А. Толстой противопоставлял лживой пропаганде фашистов очевидную правду: в оккупированных странах – в Польше, во Франции, в Сербии – всех ждёт тревога, голод, рабство и убийство. Суть национал-социалистической программы – завоевать чужую землю, истребить всех непокорных людей. А русский народ не разрешает фашистам совершить такие зверства на своей земле. Он – как мифологический герой, у него высокая, благородная задача – «дать родине мир, покой, вечную свободу, изобилие, всю возможность дальнейшего развития» [5], которая важна для всего человечества и должна быть выполнена именно русскими. Благодаря широким мифологическим обобщениям русский народ предстаёт как эпический герой, богатырь, героизм и мужество которого никому не удавалось одолеть – ни татарским ордам, ни шведам, ни французам Наполеона и не немцам Вильгельма. Любовь русского народа к Родине такая сильная, что уже за несколько дней самый простой человек превратился в настоящего героя – бесстрашного, берегущего честь страны и армии. От поколения к поколению русские воюют за свободу – и в настоящее время они защищают Родину и её независимость.

23 июня 1942 года в «Правде» была опубликована ещё одна статья А. Толстого – «Убей зверя!». В ней писатель снова призвал всех военных и простых жителей страны холить и лелеять свою ненависть к врагу, «с упрямой ненавистью пробуждаться», «с деятельной ненавистью работать и воевать», «с неутоленной ненавистью забываться сном» [6], всеми силами защищать независимость страны. Соотношение универсального (общечеловеческого) и национального в творчестве А. Толстого 1941–1942 гг. достаточно типично для прозы и публицистики первых лет войны: патриотизм, героизм и мужество – это национальное русского народа, но его миссия универсальна – спасение всего свободолюбивого человечества.

В публицистике М. Шолохова 1941–1942 гг. с высоким художественным мастерством сочетается любовь и ненависть, радость и тоска, преданность и предательство. 04 июля 1941 года в газете «Правда» был опубликован первый печатный отклик М. Шолохова на Великую Отечественную войну – очерк «На Дону», в котором явно просматривается соборность и патриотизм русского народа – национальное единодушие и сплочённость демонстрирует каждый из героев очерка. Военные и простые труженики едины в своём желании победить врага, уверены в неизбежной и скорой победе над врагом [7]. Через год – 22 июня 1942 года – в «Правде» был опубликован рассказ М.А. Шолохова «Наука ненависти». В рассказе наглядно выражен национальный характер русского народа – жизнестойкость и жизнерадостность: самые обычные люди уверены в том, что со всем можно справиться. Истоки этой стойкости в самой жизни, в неразделимой связи человека и родной природы. Главный герой Герасимов прошёл через муки плена (пытки, постоянный голод, жестокие издевательства), но сумел бежать и вновь стать бойцом за Родину. Стоит отметить, что после публикации рассказа «Наука ненависти» вышло закрытое постановление ЦК о том, чтобы бывших военнопленных не отправлять в тыл для проведения с ними следственных действий (зачастую это оборачивалось для них длительными проверками и допросами, а то и обвинением в измене Родине), а снова на фронт [8].

Следует отметить, что в творчестве М.А. Шолохова 1941–1942 гг. мифотворчество не представляет собой самоцель, а служит способом выражения национального и универсального. В рассказе «Наука ненависти» писатель изобразил росший на берегу речушки «старый дуб», который много пережил, но его вторая половина «весною дивно ожила и покрылась свежей листвой» [9]. В таком фрагменте «старый дуб» – это символ непоколебимой силы и бессмертия, он символизирует весь русский народ. Войны несут зло и ввергают народ в пучину бедствий – фашистские захватчики представляют собой зверей. Но несмотря ни на что, военные и народ держатся, в полной мере «освоив» противоположные чувства – ненависть и любовь.

Надо отметить, что публицистика и проза Шолохова военной поры довольно активно переводилась и издавалась в Китае. Это неудивительно с учётом известности писателя, а также сходности многих проблем, с которыми сталкивался китайский народ, сражавшийся с милитаристской Японией. Китайская литературная общественность 1941–1945 гг. была единодушна в своём положительном отношении не только к романам, но и к публицистике Шолохова. Так, в это время в Китае – во время Войны сопротивления китайского народа японским захватчикам – вся литература, включая переводный текст произведений Шолохова военной тематики («На Дону», «Наука ненависти» и «Они сражались за Родину» и др.), была нацелена на пробуждение народного патриотизма. Военное творчество Шолохова вдохновляло китайский народ на борьбу за освобождение и независимость, в то же время духовно развивая китайских солдат и народные массы.

По мнению Н.А. Бердяева, великого русского философа, история определяется именно как миф. Миф понимается им как реальность – миф есть рассказ в народной памяти о происшествии и совершившемся в прошлом [10, с. 18]. Хорошо иллюстрирует подобное видение мифа творчество И.Г. Эренбурга 1941–1945 гг., самого популярного публициста военных лет.

В своём творчестве И.Г. Эренбург 1941–1942 гг. очень часто использует примеры из мировой культуры, подчёркивая высокий смысл борьбы против фашистов, он утверждает национальный миф, в котором противостояние между русским и немецким народами существует как изначальное. 14 января 1942 г. в газете «Красная звезда» был опубликован очерк Эренбурга «Весна в январе», в котором заметны такие мифологемы, как «русская смекалка и русская преданность», добрая русская крестьянина с «лицом Марфы-посадницы», глаза молодых бойцов с «молодым гневом» и «молодой надеждой» [11]. Через 7 дней – 21 января 1942 г. – был опубликован очерк Эренбурга в «Красной звезде» «Можайск взят». Автор обращает внимание на «спокойный русский отпор» у генерала Говорова [11], даже в лице которого чувствуется присущее силе спокойствие и естественная отвага. Он владеет обстановкой, работает как настоящий скромный и мужественный хозяин и солдат. Также в опубликованном 11 марта 1942 г. в «Красной звезде» очерке «Перед весной» заметен «хороший суворовский язык» генерала Власова [11], в разговоре об испуге немецкого солдата. У Эренбурга наличие национальных мифологем выступает как знак качества и характеристика полководца и человека.

Эренбург неоднократно подчёркивал языческий характер национал-социализма, с помощью мифотворчества в полном объёме выражая смысл: русское национальное, на самом деле, равноценно вселенскому и общечеловеческому. Говоря о приверженности Гитлера Вотану, древнегерманскому богу войны, он утверждал изначальную враждебность фашизма христианству «русскость» и христианство с его «смертью смерть поправ» [12, с. 24]. В подобных мифологических конструкциях Эренбург представлял подвиг русского народа в войне с помощью гиперболизации воинских свершений: сильный духом герой-богатырь совершает великий подвиг. Можно сказать, что И.Г. Эренбург в публицистике военных лет постоянно и на уровне мифологических категорий прославляет миролюбие и открытость русских.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу: публицистика видных русских (советских) писателей о Великой Отечественной войне в «Правде» и «Красной Звезде» 1941–1942 гг. активно использовала мифологемы как национальной, так и общемировой культуры и благодаря этому вызывала ненависть к захватчикам, пробуждала патриотизм, тем самым мобилизуя народ на разгром врага. Мифотворчество дало русским (советским) писателям 1941–1942 гг. возможность создать собственный Универсум. И очевидно, что произведения великих русских писателей – это призма, сквозь которую рассматривается сила и величие духа русских.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в обогащении представления о сути универсального и национального в литературе и культуре.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования результатов при чтении лекций, спецкурсов и спецсеминаров по эпической прозе и публицистике XX века.

Перспектива дальнейших исследований видится в более многостороннем осмыслении универсального (общечеловеческого) и национального в рассмотренной публицистике писателей и не затронутых в рамках данного исследования произведений других авторов.

Библиографический список

1. Лубэ С.Н. *Литературная работа И. Эренбурга в годы Великой Отечественной войны.* Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Москва, 1955.
2. Масчан С.С. *Художественная публицистика периода Великой Отечественной войны.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1954.
3. Плоткин Л.А. *Литература и война: Великая Отечественная война в русской советской прозе*. Москва; Ленинград: Советский писатель, 1967.
4. Мишурис А.Л. *Советская публицистика в годы Великой Отечественной войны*. Москва: Издательство МГУ, 1980.
5. Толстой А.Н. Что мы защищаем. *Правда.*1941; 27 июня.
6. Толстой А.Н. Убей зверя! *Правда.*1942; 23 июня.
7. Шолохов М.А. На Дону. *Правда.*1941; 04 июля.
8. Кузнецова Н.Т. *Михаил Шолохов – летопись жизни и творчества.* Available at: http://sholohov.lit-info.ru/sholohov/biografiya/kuznecova-sholohov/1942.htm
9. Шолохов М.А. Наука ненависти. *Правда.*1942; 22 июня.
10. Бердяев Н.А. *Смысл истории.* Москва: Мысль, 1990.
11. Эренбург И.Г. *Война (июнь 1941 – апрель 1942).* Москва: ОГИЗ, 1942.
12. Поль Д.В. Мифологическое и национально-историческое в творчестве И.Г. Эренбурга и М.А. Шолохова 1941–1942 гг. *Русистика без границ.* 2020; № 4: 23 – 29.

References

1. Lub`e S.N. *Literaturnaya rabota I. `Erenburga v gody Velikoj Otechestvennoj vojny.* Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1955.
2. Maschan S.S. *Hudozhestvennaya publicistika perioda Velikoj Otechestvennoj vojny.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1954.

3. Plotkin L.A. *Literatura i vojna: Velikaya Otechestvennaya vojna v russkoj sovetskoj proze.* Moskva; Leningrad: Sovetskij pisatel', 1967.
4. Mishuris A.L. *Sovetskaya publicistika v gody Velikoj Otechestvennoj vojny.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980.
5. Tolstoj A.N. Chto my zaschischaem. *Pravda.*1941; 27 iyunya.
6. Tolstoj A.N. Ubej zverya! *Pravda.*1942; 23 iyunya.
7. Sholohov M.A. Na Donu. *Pravda.*1941; 04 iyulya.
8. Kuznecova N.T. *Mihail Sholohov – letopis' zhizni i tvorchestva.* Available at: http://sholohov.lit-info.ru/sholohov/biografiya/kuznecova-sholohov/1942.htm
9. Sholohov M.A. Nauka nenavisti. *Pravda.*1942; 22 iyunya.
10. Berdyaev N.A. *Smysl istorii.* Moskva: Mysl', 1990.
11. `Erenburg I.G. *Vojna (iyun' 1941 – aprel' 1942).* Moskva: OGIZ, 1942.
12. Pol' D.V. Mifologicheskoe i nacional'no-istoricheskoe v tvorchestve I.G. `Erenburga i M.A. Sholohova 1941-1942 gg. *Rusistika bez granic.* 2020; № 4: 23 – 29.

Статья поступила в редакцию 21.04.22

УДК 811.351.22; 811.411.21 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-312-314

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*
Khasaimirzayeva Z.Z., *MA student, Department of Arabic Philology, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: xasamirzaeva@bk.ru*

THE CONCEPTS OF FEAR AND SHAME IN RUSSIAN AND ARABIC LINGUISTIC CULTURES. Each ethnic group is characterized by its original national picture of the world of language. This specificity is due to the unprecedented work of each ethnic group on the understanding, interpretation, categorization and emotive development of reality. In the Russian and Arabic language pictures of the world, such significant concepts associated with the emotional concept sphere include the concepts of fear and shame. In the Russian and Arabic language pictures of the world, the concept of fear can be represented by different semantic lines. The lexicographic analysis of the concept under consideration is based on the synonymous relations of the key, nuclear component: fear is a strong fear and a very strong fear. The main somatism that actualizes the emotion of fear through various phraseological images in both languages is the heart. The emotion of shame belongs to the category of ethics, to such cultural universals, which are characterized by a universal scale. Shame, as the most important value universal, is the main marker of the moral purity of the individual. In Russian and Arabic linguocultures, the situation of shame is portrayed as a loss of face, and it becomes such a marker.

Key words: **Russian language, Arabic language, emotions, concept, fear, shame, linguistic culture.**

С.Н. Гасанова*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*
З.З. Хасамирзаева, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ajshatgamz@yandex.ru*

КОНЦЕПТЫ «СТРАХ» И «СТЫД» В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Каждый этнос характеризуется своей самобытной национальной и языковой картинами мира. Такая специфика обусловлена беспрецедентной работой каждого этноса над пониманием, интерпретацией, категоризацией и эмотивным освоением действительности. В русской и арабской языковых картинах мира к таким значимым понятиям, связанным с эмоциональной концептосферой, относятся концепты *страх* и *стыд*. В русской и арабской языковых картинах мира концепт *страх* может быть репрезентирован разными смысловыми линиями. Лексикографический анализ рассматриваемого концепта базируется на синонимических отношениях ключевого, ядерного компонента: страх – это *сильная боязнь и очень сильный испуг*. Главным соматизмом, актуализирующим через различные фразеологические образы эмоцию *страха*, в обоих языках является *сердце*. Эмоция *стыда* относится к категории этики, к таким культурным универсалиям, который характеризуются общечеловеческим масштабом. *Стыд* как важнейшая ценностная универсалия выступает главным маркером нравственной чистоты индивидуума. В русской и арабской лингвокультурах ситуация позора изображается как *потеря лица*, именно оно становится таким маркером.

Ключевые слова: **русский язык, арабский язык, эмоции, концепт, страх, стыд, лингвокультура.**

Эмоции реализуют особую форму действительности, выступая своего рода посредниками между миром и человеческим восприятием его, помогая нам выразить свое понимание, отношение и видение складывающихся вокруг нас ситуаций и обстоятельств. Характер и степень различий в репрезентации эмоций связаны с темпераментом и характером личности, но во многом зависят и от языка.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что эмоциональная сфера включена в языковую картину, в картину ментального мира носителей как русского, так и арабского языков. Этим обусловлено многообразие форм языковой репрезентации эмотивно-оценочных смыслов в процессе коммуникации в обеих лингвокультурах. Они отражают тот многовековой опыт, который формировался посредством не только общекультурного, но и специфического понимания и представления об эмоциональном опыте.

Целью данной статьи является выявление типологических черт, а также особенностей репрезентации эмоций *страх* и *стыд* в языковой картине мира русского и арабского языков. Задачи статьи: изучить разнообразные эмоциональные концепты и их семантическое наполнение; рассмотреть лингвистический аспект проблемы репрезентации эмоций *страх* и *стыд* в языковой картине мира русского и арабского языков.

Научная новизна исследования состоит в недостаточной разработанности концептов *страх* и *стыд* в сопоставительном плане на материале русского и рабского языков.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что исследование репрезентации языковых единиц, входящих в концепты «страх» и «стыд» в сопоставляемых языках вносит определенный вклад в дальнейшую разработку вопросов языковой картины мира.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы как на занятиях по теории перевода, так и в процессе межкультурной коммуникации.

Эмотивно-чувственные процессы всегда маркируются положительно или отрицательно, такая оценка бывает обусловлена действием, которое индивидуум производит, или как данная ситуация на него воздействует. Позитивное эмоциональное воздействие рождает положительную реакцию, а негативное – отрицательную. Таким образом, в нашем сознании эмоциональные концепты формируются синхронно с ценностными, оценочными ориентирами. Оценка возникает на основе осознания и интерпретации ситуации, т. е. первым идет всегда когнитивное и только после эмоциональное. Например, страх базируется в нас на отрицательно-оценочном представлении о ситуации, которую мы можем испытать.

Американский психолог Кэррол Э. Изард выделил следующие эмоции, которые, по его мнению, составляют наши эмоциональную базу: *интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение и страх* [1, с. 64].

Несмотря на то, что эмоции универсальны, их семантическое наполнение и образная репрезентация носят этноспецифический характер. Поэтому в языковой картине мира они представлены в виде эмоциональных концептов, ядерными компонентами которых выступает содержание этноязыкового сознания, формирующее языковую картину мира носителей данного языка.

Эмоциональная концептосфера представлена множеством понятий, которые вербализованы на лексическом и фразеологическом уровнях. Проявление эмоций, как правило, связано с физиологией. Например, в порыве злости человек краснеет, сжимает челюсти и кулаки или, наоборот, бледнеет. Так создается картина того, как люди понимают свои эмоции [2, с. 20].

Лингвистический аспект рассмотрения данной проблемы реализуется в анализе сложной концептуальной структуры, актуализирующейся посредством языковых выражений, которые задействует носитель языка для репрезентации чувств.

Одним из таких универсальных эмоциональных концептов выступает *страх*. Человек испытывает данную эмоцию в самых различных ситуациях, в которых создается угроза его спокойствию и безопасности, т. е. когда происходит когнитивная оценка происходящего, которое начинает восприниматься как потенциально опасное. Мотивационная основа и речевое поведение человека зиждется, что общепризнанно, именно на эмоциях. Поэтому ситуации стресса, переживания, особенно связанные со страхом, прочно сохраняются в нашем сознании.

Верно подметила Анна Зализняк, что одной из ключевых для картины мира русского человека выступает идея о непредсказуемости мира, согласно которой человек в какой-то степени беспомощен: он не может не знать будущего и тем более влиять на него. Поэтому русский язык обладает богатым арсеналом средств, которые обеспечивают нас аргументами, снимающими с нас ответственность за собственные же действия [3, с. 154.].

Это мнение подтверждает и Анна Вежбицкая, говоря, что «русский язык располагает также богатым арсеналом средств, дающих людям возможность говорить о своих эмоциях как о независимых от их воли и ими неконтролируемых» [4, с. 342].

То есть страх можно отнести к неконтролируемым человеческим эмоциям, что находит отражения в метафорических механизмах концептуализации данной эмоции:

У страха глаза велики;

Страх – худший враг;

У страха глаза что плошки, а не видят ни крошки.

Лексикографический анализ рассматриваемого концепта базируется на синонимических отношениях ключевого, ядерного компонента: страх – это сильная боязнь и очень сильный испуг.

В русской языковой картине мира концепт «страх» может быть репрезентирован разными смысловыми линиями. Он может быть соединен с ненавистью, это может быть страх перед физическим насилием, «страх перед самим бытием», «страх перед существованием вообще», «тоска, страх, тревога», боязнь греха, страх перед смертью [5, с. 892–898].

Репрезентативность концепта «страх» представлена обширным синонимическим, ассоциативном рядом. Объединяющей такое синонимические многообразие выступает сема «бояться», соответственно, дифференциальные семы уже актуализируют различную степень проявления данного эмоционального состояния.

В русской языковой картине мира концепт «страх» получается языковую проекцию и через такие эмотивные высказывания-предложения, как *Страх как испугался! Ужас какой злой!*

Актуализация качественной или количественной интенсивности данной эмоции осуществляется путем выбора наиболее сильного синонима (например, употребление *ужаса* вместо *страха*) или путем дублирования лексемы с эмоциональной окраской (например, *ужас – ужас, кошмар – кошмар*).

Страх вызывает ассоциации с болезнью, он также подкашивает человека, мгновенно воздействуя на его тело, разум и чувства. Образно-ассоциативное переосмысление концепта «страх» репрезентируется часто через телесный код культуры, именно части тела становятся ключевой донорской сферой метафоризации для данного концепта:

мороз по коже бежит,

кровь леденеет/ стынет в жилах,

от страха поджилки трясутся,

под страхом ноги хрупки,

волосы встают дыбом и т. п.

Проведем сравнение особенностей репрезентации данной эмоции посредством соматизмов в русской и арабской лингвокультурах.

В рассматриваемых языках чувство страха актуализируется посредством практически идентичного образа, когда волосы встают:

рус.: *волосы становятся (встают) дыбом;*

араб.: وقف شعر رأسه «волосы его головы встают».

Другие очень схожие образы:

рус.: *душа уходит (ушла) в пятки;*

араб.: روحه راحت في رجليه «душа ушла в пятки», но существует и вариант سقط قلبه بين قدميه«сердце ушло в пятки»;

рус.: *мороз по коже пробежал;*

араб.: سارت قشعريرة في بدنه«дрожью плоти (телу) пробежала». Как видим, ФЕ схожи, но в арабском вместо слова «кожа» представлена лексема «тело»;

рус.: *мурашки бегают по спине (коже, тело);*

араб.: سارت قشعريرة في بدنه«дрожь по плоти (телу) пробежала»; есть еще вариант: إقشعر بدنه «тело содрогнулось»;

рус.: *поджилки трясутся;*

араб.: إرتعدت بدنه«задрожали грудные мускулы».

Главным соматизмом, актуализирующим через различные фразеологические образы эмоцию *страха*, является *сердце*. Например, в арабской лингвокультуре показана ситуация испуга, страха, для репрезентации которой создается образ «откалывающегося» сердца:

إنخلع قلبه من الهول «откололось сердце от страха».

Или сердце может «полететь» от страха:

طار قلبه «сердце полетело», т.е. очень испугаться.

Или другой интересный фразеологизм арабского языка, который передает ситуации постоянного страха:

يعيشون هناك و أيديهم على قلوبهم«они живут там и их руки на их сердцах».

В ситуации, когда кому-то удалось запугать человека, вселить в него страх, арабы говорят:

قذف في قلبه الرُعب «бросить страх в чье-либо сердце».

И в русской, и в арабской лингвокультурах прототипическая ситуация сильного испуга актуализируется схожими фразеологическими образами, когда сердце меняет свое местоположение и опускается к ногам:

рус.: *сердце в пятки ушло*;

араб.: أصبح قلبه في أطراف قدميه «его сердце оказалось в кончиках его ног».

Другой универсальный эмоциональный концепт – это *стыд*. В русском языке слово «стыд» этимологически связано со словом *холод* – «сту́да». Во фразеологической картине мира можно наблюдать трансформацию этой сенсорной идеи холода посредством оксюморона: *сгорать от стыда.*

Безнравственное, развращенное поведение человека сравнивается в русской лингвокультуре с физическим действием утраты: *потерять стыд.*

Во фразеологизмах прогнозируются последствия от неблаговидного поступка: *стыда не оберёшься.* Интересно, что данный фразеологизм имеет и такой вариант, как *греха не оберешься*, выступая, по сути, его синонимом. А функционирующая связка *стыд – грех* транслирует назидательный характер выражения.

Соматизм *глаз* может быть одним из главных морально-этических вместилищ стыда в русской языковой картине мира. Например, ФЕ *в глазах нет стыда* выступает как характеристика и констатация отсутствия у индивидуума должных представлений о морально-этических нормах. Нравственно-назидательные аллюзии содержат ФЕ, в которых представлены такие синонимы лексемы *стыд*, как *срам, совесть, страх*. Здесь следует обратить внимание и на ритмическую организацию выражений в связи с явной аллитерацией фонемы [с], что усиливает убедительность дидактического послания: *Где страх, там и стыд; В ком есть стыд, в том и совесть.*

Надо отметить, что в русской лингвокультуре выражение «стыд и срам» привычно слуху носителя и достаточно частотно. Вспомним всеми читаемое и любимое в детстве произведение К.И. Чуковского «Мойдодыр» (1921), основное назначение которого заключалось в приучении детей к чистоплотности и аккуратности. Именно там рефреном звучит данное выражение: *А нечистым/ Трубочистам –/* ***Стыд и срам! / Стыд и срам!*** [6].

В русском языке представлен следующий ряд синонимов концепта «стыд»:

– *позор* – «случай, происшествие, позорящее его участников» [6, с. 710];

– *бесчестье* – это поведение или положение, влекущие за собой потерю репутации и доброго имени:

За спор то с тем он, то с другим
С большим бесчестьем выводим
Бывал из-за трапезы царской (А.С. Пушкин);

– *срам (разг.)* – безнравственность, стыд, само слово заимствовано из старославянского языка;

– *срамота* – то же, что срам, *просторечное.*

– *сором* – устаревшее слово, практически вышедшее из употребления.

В арабском языке خَجَلَة «стыд» обнаруживает следующую тематическую группу:

- ✓ إِسْتِحْيَاءُ «стыд, смущение»;
- ✓ خَزِيَ «осрамиться, опозориться; почувствовать стыд»;
- ✓ أَخْزَى «срамить, позорить; вызывать стыд»;
- ✓ اَلْحَيَاء «скромность, стыдливость как признаки веры и богобоязненности»
- ✓ غَارُورٌ «потерявший всякий стыд, бесчестный» [7]/

В русской и арабской лингвокультурах ситуация позора изображается как *потеря лица*, именно оно становится таким маркером. И если в русской языковой картине мира у человека от стыда краснеет лицо, то в арабской оно чернеет:

покраснеть от стыда, красная краска стыда залило лицо;

أسودّ وجهُه «его лицо стало черным»; سوّد وجهَه «делать черным, чернить чьё-либо лицо», т. е. опозорить.

Если стыд можно расценивать как личное переживание, то позор – личное переживание, представленное на всеобщее обозрение, т. е. общественное, поэтому позор переживается острее и болезненнее. Так, в обеих лингвокультурах утверждается мысль, что позор хуже смерти:

Араб. яз.: ألعار أطول من العمر. ألعار يخلف النار«Позор переживет огонь». ألنار و لا العار «Лучше гореть в огне, чем жить в позоре»

Рус. яз.: *Лучше смерть, чем позорная слава. Позор хуже смерти. Один честный покойник лучше ста живущих в позоре. Лучше умереть храбрым, чем жить с позором.*

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что эмоция стыда относится к категории этики, к таким культурным универсалиям, которые характеризуются общечеловеческим масштабом. Стыд как важнейшая ценностная универсалия выступает главным маркером нравственной чистоты индивидуума. Данная эмоция регулируется причинно-следственными связями, она всегда проявляется вследствие нарушения принятых в социуме норм и правил, ценностных ориентиров.

Тем самым поставленная цель по выявлению типологических черт, а также особенностей репрезентации эмоций *страх* и *стыд* в языковой картине мира русского и арабского языков была успешна решена.

Библиографический список

1. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
2. Гасанова М.А. Телесный код культуры в табасаранской паремиологической картине мира. *Вестник Дагестанского научного центра РАО*. 2014; № 1: 20 – 25.

3. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Счастье и наслаждение в русской языковой картине мира. *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
4. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и базисные концепты*. Москва: Языки славянских культур, 2011.
5. Плампер Я. Эмоции в русской истории. Российская империя чувств. Подходы к культурной истории эмоций. Москва: Новое литературное обозрение, 2010: 892 – 898.
6. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2011.
7. Мухаммед М.Д. *Словарь идиоматических выражений современного арабского языка*. Каир: Дар гариб, 2003.

References

1. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
2. Gasanova M.A. Telesnyj kod kul'tury v tabasaranskoj paremiologicheskoj kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAO*. 2014; № 1: 20 – 25.
3. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Schast'e i naslazhdenie v russkoj yazykovoj kartine mira. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
4. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i bazisnye koncepty*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
5. Plamper Ya. `Emocii v russkoj istorii. Rossijskaya imperiya chuvstv. Podhody k kul'turnoj istorii `emocij. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010: 892 – 898.
6. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2011.
7. Muhammed M.D. *Slovar' idiomaticheskih vyrazhenij sovremennogo arabskogo yazyka*. Kair: Dar garib, 2003.

Статья поступила в редакцию 21.04.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-314-316

Dao Xiaolei, *postgraduate, Beijing Normal University (Beijing, China), E-mail: 13274619586@163.com*

THE TRAGEDY OF WORLD WAR I IN THE WORKS OF IVAN SHMELYOV. The article explores the representation of the theme of the First World War in the works of Ivan Sergeyevich Shmelyov. Interest in this topic is caused by the original manner, a special artistic approach of the writer to the description of the events of that time, revealing the fate and role of the Russian soldier in these events, then the significance of the war-generated suffering of peaceful people – as a key to understanding the meaning of human life and destiny. Such originality, persuasiveness and truthfulness in the artistic style of I.S. Shmelyov attracts the attention of Chinese readers. The writer's views on the inhumanity of war are, in fact, an appeal to life and to the future, so his work, like all real literature, remains in demand today by readers and researchers alike. The author concludes that since the destructive experience of war in human terms has no national and temporal characteristics, the work of the Russian writer Shmelyov remains relevant today, attracting readers' and researchers' attention in any country.

Key words: **Ivan Sergeyevich Shmelyov, World War I, death, humanity.**

Дао Сяолэй, *аспирант, Пекинский педагогический университет, г. Пекин, E-mail: 13274619586@163.com*

ТРАГЕДИЯ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ШМЕЛЕВА

В статье исследуются особенности раскрытия темы Первой мировой войны в творчестве Ивана Сергеевича Шмелева. Интерес к данной теме вызван самобытной манерой, особым художественным подходом писателя к описанию событий того времени, отражающих то судьбу и роль русского солдата в этих событиях, то значимость порождённых войной страданий мирных людей – в качестве ключа к пониманию смысла человеческой жизни и судьбы. Такая оригинальность, убедительность и правдивость в художественном стиле И.С. Шмелёва привлекает внимание китайской читательской аудитории. Взгляды писателя на бесчеловечность войны – это, на самом деле, обращённость к жизни и к будущему, поэтому его творчество, как всякая настоящая литература, остаётся востребованным сегодня и читателями, и исследователями.

Ключевые слова: **Иван Сергеевич Шмелев, Первая мировая война, смерть, человечность, творчество.**

Тема Первой мировой войны занимала важное место в творчестве Ивана Сергеевича Шмелева (1873–1950) – одного из ярких представителей первой волны русской литературы за рубежом. Писатель долгие годы собирал материал для большого произведения по этой тематике, так и не представив его в окончательном варианте (роман «Солдаты»), однако многое из собранного легло в основу его проникновенных рассказов о том тяжёлом времени. Актуальность данной статьи заключается в том, что благодаря обращению и особенностям восприятия китайским исследователем уникальной художественной манеры писателя знакомство с его рассказами о Первой мировой войне приобретает сегодня новую значимость. Цель статьи – описать индивидуальные черты художественного стиля произведений И.С. Шмелёва о Первой мировой войне.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) описать характер и основные специфические подходы автора к изложению событий Первой мировой войны; 2) рассмотреть на примере рассказов писателя его видение событий, происходящих во время Первой мировой войны; 3) показать на примере различных рассказов и сюжетов разные стороны проживания людьми войны.

Научная новизна исследования проявляется в авторском описании читательского восприятия под воздействием художественных средств и размышлений писателя, наполненных гуманизмом. Автор хотел показать китайской читательской аудитории, что произведения И.С. Шмелёва с их особым художественным языком описывают не какую-то далёкую и малознакомую трагедию Первой мировой войны, они глубоко раскрывают разрушительный в человеческом плане опыт любой войны, который не имеет национальных и временных характеристик.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении специфики творчества И.С. Шмелёва и его выразительных средств в описании трагедии войны (на примере Первой мировой войны).

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться на занятиях по русской литературе, проводимых, в том числе, в зарубежных вузах, в частности – в вузах Китайской народной республики.

Первая мировая война по-особому «открыла» собой 20 век – для того времени это было событие невиданной значимости и масштаба в ряду подобных. Россия вместе со всем миром переживала глубинное разочарование, растерянность и безысходность последствий, сопровождающих трагическую ситуацию войны. Шмелёв принимает активное участие в проживании происходящего, глубоко ощущая и пытаясь его осмыслить: участвует в работе Союза русских инвалидов, инициируя сбор средств для ветеранов-инвалидов и собирая материалы для газеты «Русский инвалид». Поэтому описываемая Шмелевым тема войны, прежде всего, наполнена тревогами и заботой о человеке, о его физическом и духовном состоянии. Эти размышления не воплощаются в жестокие военные сцены, оставляя в стороне грандиозные повествования традиционной военной литературы, внимание писателя фокусируется на судьбах конкретных людей в войне. Шмелев выступал против войны, которая, по его мнению, поколебала основы нации и размыла границы между добром и злом.

Лето и осень 1914 года по приглашению поэта И.А. Белоусова Шмелёв проводит на даче в селе Оболенское Калужской губернии. По воспоминаниям Белоусова, «Иван Сергеевич жадно ловил слухи, ходил по деревням, прислушивался, сам заводил разговор и после изобразил свои наблюдения в очерке «В суровые дни» [1, с. 187]. Именно цикл «Суровые дни» стал квинтэссенцией отношения писателя к войне. В цикл входят 15 рассказов: «На крыльях», «На пункте», «Лошадиная сила», «Развяза», «Ожидание», «Под избой», «Знамения», «За семью печатями», «Оборот жизни» «Максимова сила», «Мирон и Даша», «Лихой кровельщик», «У плакучих берез», «На большой дороге» и «Правда дяди Семена». Произведения не просто описывают мысли и чувства Шмелева, вызванные непосредственным общением с народом, но и содержат глубоко переживаемую им внутри личную тревогу за судьбу сына, других людей, которых коснулась война, всего русского народа в этот период тяжёлых испытаний.

Шмелев сосредоточенно наблюдает за реакцией деревенских жителей, когда те узнают о надвигающейся войне, он общается с крестьянами, фиксирует свои впечатления в очерках, статьях, дневниковых записях, даже просто в сказанных кем-то, но исполненных глубоким смыслом фразах. Писатель не изображает грандиозных батальных сцен, герои его романов чаще всего находятся в госпитале, в деревне или в отпуске. Шмелеву важно было сказать и показать противоестественность войны, приносящей в жизнь человечества хаос, а в су-

ществование отдельного человека – духовное и физическое уничтожение. Война полностью нивелирует его неповторимую индивидуальность, бессмысленно и неизбежно разрушает пространство обитания человека и само мироздание.

В рассказе «Под избой» слова Шмелева о войне заставляют почувствовать всю тоску и безысходность отношения к ней: «Война для него – не подвиг и не игра и, пожалуй, даже не зло. Страшно важное, страшно трудное дело. Сделать его нужно – не отвернешься. Но нельзя и забыть свое, здешнее» [2].

Негативные последствия войны

Шмелев видел, как война может изменять человека – страдания, причиненные войной, могут как разрушать духовное начало в человеке, так и пробуждать в нём искренние, по-настоящему человеческие чувства – жалость, сочувствие и прощение. Главный герой рассказа «Оборот жизни» – Митрий-столяр, который, по идее, получает выгоду от войны, поскольку большое количество погибших – это большое количество заказов на кресты. Однако такая прибыль совсем не радует его, не отнимает у него разума и сердца, а заставляет задуматься о травмах войны. В рассказе «Развяза» описаны старуха по имени Настасья, ее сын – кровельщик Василий – праздный, грубый и своенравный, много пьющий и бьющий свою жену Марию. После того, как Василий отправляется на фронт, Настасья и ее невестка получают от него покаянное письмо. Такое «прозрение» и признание своих грехов заставляет женщин поступить как истинно русские православные люди – простить кающегося и помолиться за него.

Патриотизм героев Шмелева никогда не перерастает в шовинизм, а главными героями руководит чувство, которое веками было основой русского национального характера, – любовь к Родине, глубоко живущая в душе каждого русского человека. Именно этот истинный патриотизм укрепляет уверенность калужских крестьян и поддерживает их надежду на победу России. В рассказе «Мирон и Даша» молодой плотник Мирон был ранен снарядом на фронте и с диагнозом «сухотка мозга» отправлен домой в отпуск на целый год для восстановления здоровья. И хотя пули и штыки не повредили тело Мирона, всё же война сильно ослабила его – он не мог ясно говорить и устойчиво ходить. Не мог Мирон и забыть окончательно тех, кого пришлось убивать по солдатскому долгу. Мечтая с женой о справном будущем, продолжал Мирон изо всех своих сил работать, не сильно удручаясь своим нездоровьем. Жену свою любил искренне, по-доброму, с уважением, дорожил семьёй. Не испортила война «нутро» Мирона, только физически искалечила. И неведение о своей болезни, о своем будущем спасает его от уныния и недовольства судьбой.

Герой рассказа «Лихой кровельщик» – Василий Грачев – возвращается с войны к своей пожилой матери, потеряв на фронте одну ногу. До войны он был кровельщиком, свирепым, беспробудным пьяницей. Однако, вернувшись домой, Василий становится другим человеком – послушным, тихим, готовым заботиться о своей матери и жене. О войне, немецких землях, о сослуживцах своих рассказывает охотно и с юмором, как бы удивляясь всему и впечатляясь увиденным.

Огромное сочувствие у читателя вызывают герои рассказа «На большой дороге» – обычные крестьяне, страдающие от войны. Среди них – крестьянин, получивший известие о гибели на войне своего сына-артиллериста. Горе этого простого человека, выражаемое сначала в немой маяте, а затем в самых простых фразах и словах, проникает в самое сердце: «Сына у мине… убили… убили… Что ж теперь?..» [2].

В рассказе «На пункте» перед читателем предстают образы русских людей, готовых самоотверженно, всеми силами и возможностями помогать отечеству – даже отдавать фронту своих сыновей. И новобранцы, и их родственники прячут свой страх за показной бравадой, демонстрацией боевого духа. Описание всей ситуации на призывном пункте помогает читателю точнее представить, как вся эта трагедия проживается людьми.

Главный герой рассказа «Лошадиная сила» – старик Бахромов – сначала посылает на фронт троих сыновей, затем для победы отдаёт и свою единственную лошадь, даже не получив от государства обещанных за неё денег. Ночью через станцию прогоняли поезд за поездом, перевозивших на фронт реквизированных лошадей. Испуганные лошади так же, как и сами люди, переживая страх и беспомощность, поначалу храпели, суетились, но потом постепенно смирялись со своей участью – вместе с людьми воевали с врагом за свободу.

И.С. Шмелев стремится показать разные стороны проживания людьми войны – и светлую (настоящий, искренний патриотизм и желание защитить отечество, жертвенность и терпение народа), и темную (страх перед смертью, агрессию, желание спастись любой ценой). Например, в той же «Лошадиной силе» некий крестьянин решает не отдавать фронту своих лучших лошадей и приводит со двора только одну для реквизиции. Плохо заканчивается для него эта история – после разоблачения его арестовывают и отнимают всех лошадей.

В рассказе «Максимова сила» главный герой – работник из барской усадьбы Максим – напуганный войной человек, «суморошный» и «тревожно-сосредоточенный на неведомой беде», вынужден быть кормильцем одиннадцати детей (своих и брата-вдовца, воюющего на фронте). Он верит в приметы, в таинственные знаки и собственные предчувствия. В будни к Максиму часто приходят старухи и просят помочь в толковании снов, для чего он даже покупает книгу. Своими рассказами о видениях, кликушеством о неизбежности плохого Максим пугает окружающих. И строгое вразумление от барыни не останавливает Максима – он настаивает на том, что это некие силы открывают ему пророческие видения. В конце концов, злая сила отнимает у Максима разум, «заставив» убить самого себя.

В произведениях Шмелева очень реалистично изображены трагические последствия войны для сельских семей. Каждый рассказ из цикла «Суровые дни» – это картины жизни сельских жителей, которые, дополняя и углубляя содержание друг друга, образуют целостную картину жизни народа в военное время. Шмелев показывает, что самыми беспомощными и жалкими во время войны оказываются старики, женщины и дети. Крестьянская бедность ещё более усугубляет и без того затруднительное военное положение стариков, женщин и детей – у них совсем не остаётся ни сил, ни возможностей избавиться от страданий, вызванных войной. Война беспощадна ко всем – и к тем, кто непосредственно воюет, и к тем, кто живёт далеко от фронта, в глухих деревнях: возвращающиеся покалеченные солдаты, страшное ожидание женщинами весточек с фронта и получение похоронок, жуткие и тяжелые похороны.

В рассказе «На крыльях» встречается лавочник – седенький, румяный, чистенький старичок, проводивший на фронт двоих сыновей. Он говорлив, как и прежде, и, вроде бы, не унывает, но читателю видна напряженность ситуации: старичок уже отходил от дел, когда война заставила его вернуться к ним вместо сыновей, и он часто не может найти товары – хотел найти свечи, но нашел чай, часто путает цены. На покой бы ему, да не получится пока – жизнью стали управлять законы военного времени.

Философские размышления, порожденные войной

В контексте войны меняются взгляды И.С. Шмелева по многим философским вопросам: он уверен, что война учит всех, включая крестьян, анализируя происходящее, проникать в суть вещей. В рассказе «Правда дяди Семена» главный герой говорит: «Я теперь газеты читаю, многому научен. Сын у меня страждет, воюет во всей душе… ну, значит… могу я ответ требовать – почему такое… где вся наша правда истинная! Могу!» [2]. Ответа на этот вопрос у Шмелева нет: «Когда ж предел будет, а?! Так никто и не знает? ... Один только Господь знает» [2]. Война заставляет выйти наружу то, что скрыто глубоко внутри человека и по-новому посмотреть на себя и окружающих. Л.Н. Андреев в своей статье отмечает, что общее начало, объединяющее все рассказы в цикле, – «жуткая скорбь мужицкого царства, призванного на кровь, его смутные и несмелые надежды, его темный труженический лик, покорно обращенный к Богу правды и справедливости» [3, с. 576]. По мнению Андреева, «Суровые дни», несомненно, лучшее произведение о войне в русской литературе: «…кто еще умеет плакать над книгой, тот не может не заплакать над многими страницами «Суровых дней»» [3, с. 576].

Шмелев описывал жестокости войны и в своих последующих произведениях, как и о смысле жизни в целом. В 1916 году был создан рассказ «Лик скрытый», в котором нашли отражение взгляды писателя на войну с позиций религиозной философии, которой он придерживался в первой половине жизни. Сюжет рассказа прост: молодой поручик Сушкин получает отпуск и с нетерпением ждет встречи со своей невестой. В поезде по дороге домой ему встречаются разные пассажиры, большинство из которых тоже военные. Попутчики горячо обсуждают такие важные для всех темы: что есть жизнь и человеческая судьба. Каждый смотрит на мир по-своему и отстаивает свою позицию. Вернувшись домой, Сушкин обнаруживает, что невеста его вышла замуж и уехала, потому ничего ему не остается, как вернуться на фронт. В рассказе главное внимание уделяется беседам Сушкина с Шеметовым и капитаном Грушкой. Сушкин – математик, читавший Ницше: для него жизнь – результат воли человека, а евангельская мораль неприемлема в военных условиях. Он выступает за то, чтобы жизнь подчинялась рациональным расчетам и основывалась на борьбе. Вопреки мнению Сушкина, капитан Грушка настаивает на том, что чувство должно быть выше разума. Шеметов же не соглашается ни с одной из сторон в чистом виде, но объединяет позиции обоих оппонентов. В уста Шеметова писатель вкладывает третью позицию: жизнь движется психоматематикой. И, наконец, четвертое мнение – это мнение матери Сушкина: «надо верить, я верю в Промысел» [4, с. 689]. В то же время автор очень весомо доказывает состоятельность библейской идеи о том, что каждый человек и все человечество в целом должны нести ответственность за все свои действия. Читатель волен выбирать любую из предложенных Шмелевым формул, что такое есть жизнь по сути своей. Мы видим безмерные страдания простого народа от войны, критику тех, кто выигрывает от войны, но одновременно понимаем, что Шмелеву важно показать действие возвышающегося над всем религиозного и нравственного закона бытия. Через образ и слова капитана Шеметова автор указывает на необходимость для человека идти путем нравственного самосовершенствования, дабы понять до конца смысл вещей и поступков. Война заставила всех мыслящих людей задуматься о возможностях и нравственной чистоте русского человека: «мой бедный народ… он меньше всех виноват в этой «мясной» вакханалии…» [4, с. 673].

В марте 1922 года Шмелев завершает работу над рассказом «Это было», в котором вновь возвращает читателя к переживаниям Первой мировой войны. Герои его произведения – безумцы, участники трагедии абсурда, а мир, в который они помещены писателем, – сумасшедший дом. Автор осуждает войну, видя в ней причину психического заболевания человека, причину разрушения человеческого разума. С одной стороны, писатель показывает бессилие и одиночество людей в ужасающих обстоятельствах всеобщей трагедии, уродство человеческой повседневной жизни и изменения в мышлении людей во время войны. С другой стороны, как воюющий русский человек, так и находящийся в глубоком тылу де-

монстрируют у Шмелева порой удивительные душевные качества, духовное благородство и подвижничество, внешний и внутренний героизм [5].

Творчество писателя в этот период неотделимо от его личного опыта: смерть его единственного сына Сергея снова и снова возвращает Шмелева к размышлениям о войне. Эти душевные страдания накладываются на высокую степень эмпатии писателя, искреннего сочувствия к русскому человеку, что и порождает особый художественный стиль писателя.

Развенчание мифов о героях

Русская военная литература умеет создавать героические образы, выражать храбрость в бою, передавать героический взгляд на историю. В древнерусской литературе много произведений, в которых зафиксирована борьба русского народа с иноземцами, например, «Слово о полку Игореве», «Повесть о взятии Рязани Батыем», «Летописная повесть о Куликовской битве», «Житие Александра Невского». Русская военная литература XIX века придерживалась традиции реализма: например, «Война и мир» и «Севастопольские рассказы» Л.Н. Толстого правдиво воспроизводят кровь и огонь войны. Вопреки традициям русской военной литературы в целом и батальной литературы начала XX века, Шмелев не создаёт высоких героических образов и не прибегает к громкому восхвалению героев-патриотов. Наоборот, в произведениях Шмелева герой смещен с алтаря. Позиция писателя наполнена «негромким» гуманизмом, обращающим внимание на маленьких людей и часто малогероических персонажей войны. Описывая их трагические судьбы, Шмелев показывает, как война сказывается на жизни и судьбе всей России, и какую огромную трагическую цену платят войне простые люди. Участниками войны становятся не только солдаты, сражающиеся на фронте, но и их семьи: «Мои солдаты не только военные, я к ним в будущем причислю вообще всех тех, кто стоит за свою идею: журналистов, писателей, общественных деятелей и просто сильных духом русских людей» [5]. Изображая самых обычных людей с их различными проявлениями человеческой природы, Шмелев сосредоточивает внимание читателя на душевных качествах, человечности героя, приближая его тем самым ко всем нам, даже живущим столетие спустя. Так писатель добивается того, что трагедия войны становится очевидной и для последующих поколений.

В военных произведениях Шмелева, где война и человечность сосуществуют, сам писатель пытается сохранять объективную позицию. Мы не видим ненависти к врагу, а лишь критику жестокости самой войны. Мы не находим у писателя громких патриотических лозунгов и призывов, эффектных батальных сцен, но понимаем, что пережила Россия в то военное время, сохранив при этом искреннюю красоту и доброту в отдельной человеческой личности. С гуманистических позиций Шмелева война сама по себе противоестественна и бесчеловечна, она оскверняет человеческую жизнь как таковую.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем выводы: в произведениях Шмелева война всегда была «грустной песней» простых людей. Он стремился показать индивидуальные трагедии, восстановить, насколько возможно, подлинные страдания простых людей во время войны, показать метаморфозы и даже разрушения, происходящие с человеческой природой. Пережив личную трагедию, писатель постоянно возвращает нас к мысли о ценности жизни каждого человека, каким бы и кем бы он ни был. У войны, орудующей солдатскими массами, нет права отнимать у отдельного человека самое ценное – его жизнь. Также писателю удаётся создать для читателя образ русского солдата, который способен защищать, но не способен хладнокровно убивать, поскольку многие герои в рассказах Шмелева долго и беззлобно помнят, искренне переживают об убитых ими врагах [6]. Именно такой подход, такие художественные средства и наполненные гуманизмом размышления отличают произведения И.С. Шмелёва, описывающие трагедию Первой мировой войны. Поскольку разрушительный в человеческом плане опыт войны не имеет национальных и временных характеристик, творчество русского писателя Шмелева и сегодня сохраняет актуальность, привлекая читательское и исследовательское внимание в любой стране.

Таким образом, поставленная цель по описанию индивидуальных черт художественного стиля произведений И.С. Шмелёва о Первой мировой войне была успешно решена.

Библиографический список

1. Белоусов И.А. Литературная среда. *Никитинские субботники*. Москва, 1928: 181 – 190.
2. Шмелев И.С. *Суровые дни*. Available at: http://1st-war.east-site.ru/shmelev-text.html#14
3. Андреев Л.Н. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Художественная литература, 1996; Т. 6.
4. Шмелев И.С. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва: Книжный Клуб Книговек, 2015; Т. 1: 658 – 697.
5. Газизова А.А. Неизвестные солдаты И.С. Шмелёва (рассказы о Первой мировой войне). *Текст в художественной литературе, публицистике и журналистике:* материалы XIX Шешуковских чтений. Москва: МПГУ, 2014. Available at: https://www.iprbookshop.ru/70153.html
6. Иванов А.И. Облик русского солдата в отечественной литературе периода Первой мировой войны (1914–1918 гг.). *Вестник СамГУ*. 2005; № 4 (38): 87 – 96.

References

1. Belousov I.A. Literaturnaya sreda. *Nikitinskie subbotniki*. Moskva, 1928: 181 – 190.
2. Shmelev I.S. *Surovye dni*. Available at: http://1st-war.east-site.ru/shmelev-text.html#14
3. Andreev L.N. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1996; T. 6.
4. Shmelev I.S. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva: Knizhnyj Klub Knigovek, 2015; T. 1: 658 – 697.
5. Gazizova A.A. Neizvestnye soldaty I.S. Shmeleva (rasskazy o Pervoj mirovoj vojne). *Tekst v hudozhestvennoj literature, publicistike i zhurnalistike:* materialy XIX Sheshukovskih chtenij. Moskva: MPGU, 2014. Available at: https://www.iprbookshop.ru/70153.html
6. Ivanov A.I. Oblik russkogo soldata v otechestvennoj literature perioda Pervoj mirovoj vojny (1914-1918 gg.). *Vestnik SamGU*. 2005; № 4 (38): 87 – 96.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-316-318

***Zhang Shixuan**, postgraduate, School of Journalism and Mass Communications, Saint-Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: yaroslavzhangsx@gmail.com*

PROBLEMS OF MODERN PROFESSIONAL STANDARDS IN CHINA JOURNALISM. The use of digital technologies has given birth to a new digital era. The digital age is widespread in the application of digital technologies in various aspects, life, economy, society, science and technology, culture, education, etc. and arise with this benefit and collisions. The article considers changes in the journalistic environment associated with the decline in the incidence of the media, the change in journalistic sensitivity, the exclusion of the Internet. The researcher analyzes problems associated with inaccuracies in the content of journalistic material and misconduct of journalists. The author concludes that at present Chinese journalism is experiencing a period of rapid transition to the digital age, and the traditional propaganda model is increasingly influenced by the market economy. With the focus on the market, the audience, content and circulation are gradually transformed into more commercial concepts – consumer, product and market.

Key words: **digital technologies, digital age, journalism, journalistic standards, China, online media.**

***Чжан Шисюань**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, г. Санкт-Петербург, E-mail: yaroslavzhangsx@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ЖУРНАЛИСТИКЕ КИТАЯ

Использование цифровых технологий породило новую цифровую эру. Цифровой век характеризуется расширением в применении цифровых технологий в различных областях производства, жизни, экономики, общества, науки и техники, культуры, образования и возникающими в связи с этим проблемами. В статье рассмотрены изменения в китайской журналистике в цифровую эпоху, связанные с упадком традиционных СМИ, изменением журналистской идентичности, влиянием Интернета; проанализированы проблемы китайской журналистики в цифровую эпоху, порожденные неточностями в содержании журналистского материала и неправомерным поведением журналистов.

Ключевые слова: **цифровые технологии, цифровая эпоха, журналистика, журналистские стандарты, Китай, интернет-СМИ.**

Использование цифровых технологий породило новую цифровую эпоху, когда способы передачи и распространения информации опираются на цифровые технологии. Перемены в цифровую эпоху привели к кардинальным изменениям в образе жизни людей, и в то же время меняющиеся потребности рынка продолжают стимулировать инновации в области цифровых технологий. В цифровую эпоху информационные технологии широко используются во всех сферах жизни людей и являются движущей силой социального развития и изменений. В конце концов, цифровая эпоха меняет не только способы производства и жизни людей, но и массовую культуру общества [1]. Китай сегодня находится на переднем крае цифровых технологий в мире, и состояние современной журналистики в Китае является не только технической, но и сложной социальной проблемой. На этом фоне перед журналистами встают новые вопросы, касающиеся ценности и смысла своей профессии, а их самоидентификация переживает беспрецедентный кризис. В цифровую эпоху журналисты теряют не только свою аудиторию, доверие и рынки сбыта, но и ценностные ориентиры, что определяет актуальность данного исследования.

В соответствии с вышесказанным, целью исследования является анализ проблематики соблюдения профессиональных стандартов в журналистике Китая.

Задачи исследования: рассмотреть изменения в китайской журналистике в цифровую эпоху, связанные с упадком традиционных СМИ, изменением журналистской идентичности, влиянием Интернета; осуществить анализ проблем китайской журналистики в цифровую эпоху, связанных с неточностями в содержании журналистского материала и неправомерным поведением журналистов.

Научная новизна исследования заключается в систематизации изменений, произошедших в китайской журналистике в цифровую эпоху. Теоретическая значимость работы состоит в обосновании проблем, произошедших в китайской журналистике в цифровую эпоху. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании журналистики студентам вузов.

I. Изменения в китайской журналистике в цифровую эпоху

1. Упадок традиционных СМИ с постепенной утратой дискурса

Традиционные СМИ с появлением Интернета постепенно теряют свое первоначальное влияние. Так, согласно данным Государственного управления радио, кино и телевидения Китая и Национальной сети статистики прессы и публикаций, в период с 2008 по 2015 год количество печатных газет стремительно сократилось [2].

Интернет не только потеснил рынок традиционных бумажных СМИ, но и способствовал развитию новых медиа. С развитием программных приложений для смартфонов традиционные новостные порталы сегодня также вынуждены трансформироваться. В эпоху традиционных интернет-порталов Sina, Sohu, Netease и FENG были четырьмя основными новостными сайтами в Китае. Впоследствии Китай вступил в эпоху конвергенции СМИ с «двумя WE и одним клиентом» (Weibo, WeChat и новостные клиенты для мобильных устройств). Сегодня «ТикТок», «Куайшоу» и некоторые другие новые сервисы коротких видео снова начинают перекраивать рынок, а традиционные СМИ сталкиваются с очередной конвергенцией [3].

На волне развития цифровых технологий традиционные СМИ Китая сталкиваются с проблемами: традиционные новостные организации постепенно сокращаются, оставшиеся неизбежно лучше адаптируются к новой эпохе, а некоторые новые начинают приобретать большую популярность. Появление все большего количества каналов распространения новостей приводит к тому, что новости сегодня не контролируются отдельными журналистскими подразделениями.

2. Изменение журналистской идентичности в цифровую эпоху: от «четвертой власти» к «нонгмингун»

(Нонгмингун – рабочий-мигрант из сельской местности; относится к людям, которые после открытия в Китае связанной с реформой хукоу дуалистической системы регистрации домохозяйств в Китае ради работы мигрировали в города из сельских домохозяйств).

В производственном процессе китайской журналистики можно выделить два основных этапа: до публикации, который контролируется редакционным отделом, и после публикации, где оценивается эффективность. Поскольку журналистика сегодня начинает использовать методы корпоративного управления для производства новостного контента, аудитория рассматривается как «клиент», контент – как «товар», а читательская аудитория – как «рынок» [4]. В связи с этим на первое место в журналистской профессиональной деятельности выходят конкуренция и прибыль. Журналисты отказываются от соблюдения профессиональных стандартов и предлагают заинтересованным лицам свое влияние «лидера мнений», примером чего может быть платная журналистика, платная цензура и вымогательство в Интернете, представляющие собой преследование личной выгоды в ущерб общественным интересам [5]. Есть много причин, по которым журналисты в Китае превратились из «четвертой власти» в начале цифровой эпохи в «нонгмингун» сегодняшнего цифрового века. Это связано с тем, что в эпоху гражданской журналистики профессиональные требования к тем, кто желает работать журналистом, значительно снизились. Но, что еще более важно, в условиях нынешнего китайского рынка личность журналиста претерпевает психологическую трансформацию в связи с появившимися соблазнами и возможными неправомерными доходами [6].

Таким образом, с одной стороны, различные новостные медиаорганизации обладают как характерными чертами общественного служения, так и экономическими атрибутами – они одновременно несут социальную ответственность и в то же время думают о привлечении внимания. С другой стороны, когда перед журналистами встает выбор между обеспеченностью и соблюдением журналистских стандартов, они выбирают первое.

3. Влияние Интернета размывает границы журналистики

В Китае журналистика имеет как культурные, так и товарные атрибуты. Культурные атрибуты означают, что она основана на служении интересам политических партий и общества; товарные атрибуты означают, что она исходит из преследования экономических интересов. Журналистика – это сообщение последних фактов, поступающих из различных регионов и являющихся результатом физического и умственного труда журналистов, сведенного к недифференцированному человеческому труду. В условиях коммерческой модели цифровых СМИ, ориентированных на рынок, постепенно теряется равновесие между социальными общественными благами и товарами. Появление Интернета привело к размыванию границ между новостями и информацией, слухами и правдой, рекламой и новостным контентом. Некоторые редакторы часто меняют заголовок оригинальной статьи, чтобы сделать тему более провокационной и привлечь больше внимания, а подчас даже демонстрируют отсутствие профессиональной этики, не указывая источник информации и автора [7].

Кроме того, давление коммерции привело к перекосу в сторону новостей об определенных группах людей, включая звезд шоу-бизнеса и элиту высшего класса, а также других пикантных историй. Все это отнимает общественные ресурсы, пренебрегая уязвимыми группами и забывая об общественном характере новостей [8].

Таким образом, задача журналистов сегодня состоит не просто в «отказе от гедонизма» или «восстановлении морали», а в переосмыслении значения и содержания новостей и того, какими должны быть ценностные ориентиры журналистов.

II. Проблемы китайской журналистики в цифровую эпоху

1. Неточности в содержании журналистского материала

С 2001 года в журнале Journalism Review создана «Ежегодная группа по изучению новостей», которая отбирает «десять лучших фальшивых новостей года» в качестве образца для статистического анализа с целью изучения характеристик и правил производства фейковых новостей. Результаты многолетних исследований [9] показали, что фальшивые новости часто исходят от СМИ с высокой степенью маркетизации, которые без колебаний отказываются от своей профессиональной этики в обмен на экономическую выгоду, в то время как правительственные и партийные СМИ благодаря относительно стандартизированному процессу производства новостей монополизируют источники информации партийного и правительственного секторов, и количество фальшивых новостей у них намного меньше, чем у коммерческих СМИ.

С точки зрения содержания новостей современные китайские «фейк-ньюс» имеют следующие характеристики [10]:

1. Выбор фальшивых новостей часто связан с использованием тем, представляющих первостепенный интерес для людей, например: внезапные события, продукты питания и лекарства, социальные новости, экономические новости. Новости о текущих событиях имеют относительно меньшую вероятность оказаться фальшивыми, поскольку они подвергаются более строгой проверке.

2. Повествовательный текст фальшивых новостей часто перемежается фрагментами из реальных новостей, размывая ложные части контента, для подтверждения которых также используются знаменитости с высоким социальным престижем или люди из профессиональных областей. Повествование и интерес к новостям также подкрепляются за счет преувеличений, алармистских заявлений и выдумок для привлечения внимания.

3. Фальшивые новости часто не идентифицируют журналистов, фабрикуют или скрывают источники, а также искажают понимание истинного смысла того, что сказал интервьюируемый.

4. Существуют также определенные исследовательские трудности в изучении фальшивых новостей в современном Китае: например, у нынешней китайской аудитории не сформировано разумное восприятие критериев определения фальшивых новостей. Кроме того, в обществе нет адекватного представления о том, что такое фальшивые новости, следует ли поддерживать фальшивые новости, появившиеся вследствие добросовестного заблуждения; следует ли разрешать обработку и изменение видео- и фотоматериалов по основным новостным темам; следует ли считать поддельными преувеличенные сообщения в рамках коммерческой практики и т. д. Кроме того, погоня за трафиком и вниманием привела к возникновению ряда проблем с точностью выражения в языке новостей. Например, иногда наблюдается несоответствие стиля, когда заголовок новости

используется в преувеличенном или очень одностороннем виде; несоответствие между заголовками новостей и их содержанием с целью привлечения внимания; злоупотребление «buzzwords» (модными словечками, гламурной лексикой) для привлечения зрителей к заголовкам новостей [9]; нарушение этических норм в отношении фотографий, включающее фальсификацию изображений и т. д. [11].

2. Неправомерное поведение журналистов

Одна из задач журналистики – помочь личности в социализации. В процессе распространения информации люди неизбежно подвергаются влиянию идеологии своего окружения [11], и в то же время Китай твердо идет по пути маркетизации, сильно недооценивая влияния капитализма на журналистику в современном китайском обществе. В прошлом большинство традиционных новостных организаций в Китае полагались на государственные доходы как гарантию дохода для своих сотрудников. В 2003 году Отдел пропаганды Китая провел реформу, в результате которой были сохранены центральные газеты – People's Daily, Guangming Daily и Economic Daily, а также журнал Qiushi, известные как «три газеты и один журнал». Управление всеми остальными газетами и журналами центрального уровня, а также газетами различных отраслей и регионов страны перешло к юридическим лицам, созданным под контролем правительства. Аналогичным образом на уровне провинции сохраняется только один провинциальный орган информации, а все остальные газеты и журналы отделены от правительственных ведомств и перешли в собственность корпораций. На этом фоне в Китае появилось большое количество журналистских работников, получавших зарплату на основе гонорара, без привилегий, полагающихся штатным сотрудникам, что привело к широкому распространению «внештатников».

В цифровую эпоху в Китае рыночная реформа заменяет журналистов в информационных агентствах большим количеством «временных работников». В то же время экономическое развитие китайского общества привело к удорожанию городской жизни, и прежние журналисты, активно участвовавшие в социальных расследованиях, превратились сегодня в «нонгмингунов» с нивелированным чувством моральной ответственности за результаты своей деятельности.

Таким образом, в настоящее время китайская журналистика переживает период стремительного перехода в цифровую эпоху, а традиционная пропагандистская модель все больше подвергается влиянию рыночной экономики. Вопрос ценностной ориентации китайской журналистики в цифровую эпоху – это явление, когда происходят перемены от внешней мотивации к внутренней, что также глубоко связано с китайской журналистикой в контексте экономических реформ, когда ценностная ориентация журналистов в цифровую эпоху утрачивается сама собой. На фоне этих изменений в журналистике коммерческая конкуренция и прибыль ставят журналистов перед выбором между финансовым благополучием и этическими нормами.

При этом прибыль становится новой парадигмой журналистики: когда читатель или зритель воспринимается как «клиент», а новости начинают рассматриваться как «товар». При ориентированности на рынок аудитория, контент и тираж постепенно трансформируются в более коммерческие понятия – потребитель, товар и рынок.

Таким образом, поставленная цель по проведению анализа проблематики соблюдения профессиональных стандартов в журналистике Китая была успешно решена.

Библиографический список

1. McManus J.H. *Market-Driven Journalism: Let the Citizen Beware?* 1994. SAGE Publications.
2. Пэн Ц. *Спасение журналистики (Дилемма традиционных СМИ в цифровую эпоху и пути выхода)*. Renmin University Press, 2018.
3. Shanghai Ariadne Market Information. *Тематическое исследование о развитии новых основных СМИ в Китае*. Company Limited, 2021.
4. Ван Ж., Ян Ц. Историческое исследование построения журналистских ценностей в цифровую эпоху и сравнение между Китаем и Западом. *Журналист*. 2021; № 8: 28 – 38.
5. Сюй Г. Исследовательский взгляд на изменение социальных ценностей в Китае после реформы и открытости. *Исследования теории Мао Цзэдуна Дэн Сяопина*. 2007; № 6: 22 – 28.
6. Яо Ц. Систематическое построение журналистских ценностей в китайской журналистике развития. *Journalism and Communication Studies*. 2010; № 3: 29 – 31.
7. Чжан Ц. Сначала практика, потом революция парадигмы: об инновационном развитии журналистики с китайской спецификой в цифровую эпоху. *Журналистика и письмо*. 2021; № 7: 32 – 40.
8. Шао Х. Исследование этической несостоятельности онлайн-журналистики в период перехода СМИ. *Восточно-Китайский педагогический университет*. 2018: 148.
9. Ежегодная группа по исследованию фальшивых новостей, Бай Хунъи, Цао Шиюэ, Чэнь Бин. Отчет об исследовании фальшивых новостей. *Journalist*. 2021; № 01: 23 – 37.
10. Annual Fake News Research Group et al. 2020 Fake News Research Report. *Журналист*. 2021; № 1: 23 – 37.
11. Хуан Х. Деконструкция и реконструкция молодежных ценностей в социальных сетях – взгляд на сопротивление онлайн-дискурса. *Contemporary Communication*. 2017; № 2: 79 – 83.

References

1. McManus J.H. *Market-Driven Journalism: Let the Citizen Beware?* 1994. SAGE Publications.
2. P`en C. *Spasenie zhurnalistiki (Dilemma tradicionnyh SMI v cifrovuyu `epohu i puti vyhoda)*. Renmin University Press, 2018.
3. Shanghai Ariadne Market Information. *Tematicheskoe issledovanie o razvitii novyh osnovnyh SMI v Kitae*. Company Limited, 2021.
4. Van Zh., Yan C. Istoricheskoe issledovanie postroeniya zhurnalistskih cennostej v cifrovuyu `epohu i sravnenie mezhdu Kitaem i Zapadom. *Zhurnalist*. 2021; № 8: 28 – 38.
5. Syuj G. Issledovatel'skij vzglyad na izmenenie social'nyh cennostej v Kitae posle reformy i otkrytosti. *Issledovaniya teorii Mao Cz`eduna D`en Syaopina*. 2007; № 6: 22 – 28.
6. Yao C. Sistematicheskoe postroenie zhurnalistskih cennostej v kitajskoj zhurnalistike razvitiya. *Journalism and Communication Studies*. 2010; № 3: 29 – 31.
7. Chzhan C. Snachala praktika, potom revolyuciya paradigmy: ob innovacionnom razvitii zhurnalistiki s kitajskoj specifikoj v cifrovuyu `epohu. *Zhurnalistika i pis'mo*. 2021; № 7: 32 – 40.
8. Shao H. Issledovanie `eticheskoj nesostoyatel'nosti onlajn-zhurnalistiki v period perehoda SMI. *Vostochno-Kitajskij pedagogicheskij universitet*. 2018: 148.
9. Ezhegodnaya gruppa po issledovaniyu fal'shivyh novostej, Baj Hun`i, Cao Shiyu`e, Ch`en' Bin. Otchet ob issledovanii fal'shivyh novostej. *Journalist*. 2021; № 01: 23 – 37.
10. Annual Fake News Research Group et al. 2020 Fake News Research Report. *Zhurnalist*. 2021; № 1: 23 – 37.
11. Huan H. Dekonstrukciya i rekonstrukciya molodezhnyh cennostej v social'nyh setyah – vzglyad na soprotivlenie onlajn-diskursa. *Contemporary Communication*. 2017; № 2: 79 – 83.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-318-321

Bai Wuriliga, *postgraduate, School of Journalism and Mass Communications, Saint-Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: baiwuriliga@gmail.com*

LINGUISTIC FEATURES OF SPEECHES BY RUSSIAN WOMEN POLITICIANS REGARDING COVID-19 (THE CASE STUDY OF SPEECHES OF A. POPOVA, T. GOLIKOVA, V. MATVIENKO). Gender research is highly relevant in linguistics. In this article the task is to consider the manifestation of the linguistic characteristics of women in the political sphere. The speeches of Russian female politicians about the coronavirus situation are analyzed. The material is the public speeches of three female politicians who played key roles during the COVID-19 pandemic in Russia – Tatiana Alekseyevna Golikova, Valentina Ivanovna Matvienko and Anna Yuryevna Popova. In the texts such language tools are identified as anaphora, syntactic parallelism, lexical repetition, gradation, adverbs of confidence, specific use of pronouns "I" and "we". The particles reflecting uncertainty, as well as the interrogative intonation in the statements also indicate the gender specificity of these women's use of language in political communication. At the same time, these women – high-ranking Russian politicians – demonstrate by certain language tools a high level of confidence in their status and 0ability to influence the pandemic situation in Russia, reflecting the peculiarities of gender aspects in state politics. Thus, certain linguistic tools enhance the emotionality of the messages of women politicians and help to influence the public consciousness more effectively through media sources.

Key words: **women politicians, linguistic features, gender, media discourse.**

Бай Ужилига, *аспирант, высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: baiwuriliga@gmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫСТУПЛЕНИЙ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН-ПОЛИТИКОВ В ОТНОШЕНИИ COVID-19 (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ А. ПОПОВОЙ, Т. ГОЛИКОВОЙ, В. МАТВИЕНКО)

В мировой и в отечественной лингвистике весьма актуальны исследования, касающиеся гендера. В данной статье ставится задача рассмотреть проявление языковых особенностей женщин в политической сфере. Рассматриваются речи российских женщин-политиков о коронавирусной ситуации. Материалом послужили публичные выступления трёх женщин-политиков, сыгравших ключевые роли во время пандемии COVID-19 в России, – Татьяны Алексеевны Голиковой, Валентины Ивановны Матвиенко и Анны Юрьевны Поповой. В текстах были выявлены такие языковые приемы и единицы, характерные для женского гендерлекта, как анафора, синтаксический параллелизм, лексический повтор, градация, наречия степени уверенности, специфическое использование местоимений "я" и "мы". Частицы, отражающие неуверенность, а также вопросительная интонация в утверждениях также свидетельствуют о гендерной специфике использования этими женщинами языка в политической коммуникации. В то же время эти женщины – высокопоставленные российские политики – демонстрируют языковыми средствами высокий уровень уверенности в своем статусе, в своих возможностях влиять на пандемийную ситуацию в России, отражая особенности гендерных аспектов отечественной политики. Таким образом, определенные языковые единицы и приемы усиливают эмоциональность сообщений женщин-политиков, помогают эффективнее воздействовать на общественное сознание через медиаисточники и «обрамляют» информацию, которую государство пытается донести до населения.

Ключевые слова: **женщины-политики, языковые особенности, гендер, медийный дискурс.**

Пандемия COVID-19 создала далеко не типичные условия для мирового общества, воздействуя на множество жизненных аспектов. Институты здравоохранения и образования, сфера труда, мировой рынок и целый ряд других сфер человеческой деятельности, несомненно, претерпели значительные изменения. На данный момент коронавирус унес более 5 млн жизней людей, случаи заражения превышают 250 млн, государства используют разные методы при попытке как можно эффективнее снизить количество летальных исходов и повысить осведомленность общества о возникшей проблеме.

Определенно, изменения в политике стран при пандемии, в экономических процессах на новом этапе, а также в социально-культурном восприятии коронавируса нашли отражение также и в языке. Изучение языковых единиц, речевых особенностей при попытке индивидов высказаться об актуальной проблеме и привлечь внимание к ней, дает определенное представление о явлениях новой реальности в условиях COVID-19 [1, с. 64]. Рассмотрение ответной реакции на пандемию через языковые элементы выявляет идеи о препятствиях, с которыми столкнулся человек в новой реальности [2, с. 16–17]. В данной работе внимание направлено на языковое отображение COVID-19 в медийном дискурсе, осуществляемом российскими женщинами-политиками. На сегодняшний момент высказывания политических деятелей, связанные с пандемией, приобретают значительную актуальность для исследования, таким образом выявляется не только то, какие меры принимает государство для борьбы с новым вирусом, но и определенный взгляд на происходящее, который формируется в обществе в результате воздействия выступлений политиков на информационных каналах.

При пандемии, действовавшей на все области деятельности общества, особое внимание фокусируется на медийном дискурсе, на реализации речи и мыслей в поле СМИ [3, с. 264–265]. Чтобы проследить, как трансформируется информация, предоставляемая политиками через медиаисточники и воспринимаемая аудиторией, сформированная по правилу "что может или должно быть сказано или понято [4, с. 13–21], необходим анализ медийного дискурса, формируемого политиками. В данной статье рассматривается дискурс, тематически сфокусированный на пандемии коронавируса. Исследование дает возможность понять, как протекает обмен идеями, касающимися COVID-19, в пространстве СМИ, какими языковыми единицами и средствами выражения осуществляется коммуникация в данном поле.

Рассмотрение высказываний политиков о COVID-19 позволяет сформулировать некоторые мысли о том, как бы им хотелось, чтобы граждане воспринимали сложившуюся ситуацию и выполняли необходимые действия против распространения вируса. Данный процесс дает понимание того, каким образом происходит общение между правительством и народом, осуществляется эмоциональное и информационное воздействие, достигаются поставленные политиками цели [5, с. 35]. В сложившихся нестабильных условиях значительную роль играют решения государства, а также то, каким образом оно говорит о данной проблеме с народом, так как именно от убедительности и информативности речи политиков зависит степень веры людей в правильность предложенных методов.

Гендерные особенности в рассуждении политиков о пандемии COVID-19 и возможных путей устранения ее угрозы были уже рассмотрены и выявлены [6, с. 1–12]. Прежде всего, отмечается, что в настоящее время все больше внимания фокусируется на образе женщины-политика, рассматриваемого с точки зрения разных дисциплин [7, с. 45–48]. Кроме того, при более активном участии женщин в политической жизни значительно развиваются исследования, целью которых является отображение гендерной специфики в коммуникации [8, с. 507].

В связи с новой обстановкой при COVID-19 предпринимались попытки анализа высказываний о ней политиков разных гендеров. К примеру, российским исследователем была исследована милитарная лексика в речах Владимира Владимировича Путина, обращенных к гражданам по проблеме коронавируса [9, с. 777–800]. Научная новизна представленной работы состоит в ранее не проводившемся анализе выступлений именно политических деятелей РФ в период COVID-19, представляющих женскую гендерную группу. Цель работы заключается в выявлении языковых элементов, наблюдаемых в публичных высказываний женщин-политиков РФ, с помощью которых оказывается значительное воздействие на восприятие аудиторией коронавирусной ситуации в стране. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1. Описание и интерпретация языковых средств, которые содержатся в публичных выступлениях женщин-политиков РФ в период коронавирусной инфекции, сыгравших ключевую роль. 2. Выявление основных идей, транслируемых женщинами-политиками РФ в период коронавирусной инфекции.

В данной статье рассматриваются языковые особенности в публичных выступлениях (для каналов «Россия 24», «Первый Канал») следующих женщин-политиков, которые не раз высказывались по проблеме COVID-19: Татьяны Алексеевны Голиковой – заместителя Председателя Правительства Российской Федерации, Анны Юрьевны Поповой – Главного государственного санитарного врача Российской Федерации, Валентины Ивановны Матвиенко – Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. Анализ базировался на выступлениях и интервью, размещенных на сайте Youtub. Материалом послужили семь роликов, длящихся не более 5 минут, количество слов, произнесенных политиком за одно видео, – в среднем от 50 до 300.

Практическая значимость работы заключается в применении результатов исследователями отечественной политики и медиа для понимания определенных языковых инструментов, употребляемых женщинами-политиками РФ на период COVID-19 для определенного воздействия на аудиторию, а также государственной позиции, отраженной в языке и размещенной на информационных каналах, при разрешении коронавирусной инфекции.

Языковые особенности в выступлениях Валентины Матвиенко

Чтобы подчеркнуть активное сотрудничество России с другими странами в улучшении ситуации, связанной с пандемией, В. Матвиенко использует контекстные синонимы (*"важность", "готовность"*), а также местоимение "мы" как отражение позиции правительства (*"Мы понимаем важность международного сотрудничества и готовность поделиться своими знаниями"*). В речи наблюдаются предложения с однородными членами, которые показывают, что вирус представляет собой общую проблему, и бороться с ними, следовательно, следует всему населению. Отмечено, что политик употребляет в речи прием градации, который укрепляет уверенность в том, что государство не прекращает реализовывать действия, направленные на защиту населения (*"поделиться своими знаниями, своими технологиями", "...чтобы услышали наших медиков, специалистов, чтобы люди осознавали ответственность за состояние дел в стране, чтобы руководители компании, организаций понимали <...>", "Это потеря рабочих мест, это потеря доходов людей, это угроза бизнесу"*).

Вовлеченность России также отражается в структуре описания мер: В. Матвиенко сначала обрисовывает общую картину, упоминая то, что предпринимают страны, и только затем перечисляет действия России (*"Во всем мире сегодня уже почти 25 стран либо зарегистрировали российскую вакцину, либо в стадии регистрации. Российский фонд прямых инвестиций подал заявку в Евросоюз"*). В. Матвиенко обращает на внимание на санкции, направленные на РФ: *"так называемые санкции"* и *"эгоизм национальных блоков"*. Такого рода действия политик описывает как *"препятствие для объединения усилий человечества", "политизация абсолютно неуместна"*. Акцентируют вред "так называемых санкций" антитеза и однородные члены (*"...санкции не остановили никаких конфликтов, не изменили внешнюю политику других государств, но жестко, прежде всего, бьют по населению, а в условиях пандемии лишают целые страны равного доступа к жизненно важным медикаментам, вакцинам, медтехники"*).

Уверенность в точке зрения отражается в словах "*абсолютно*", "*конечно*". Используя местоимение "я" в своих высказываниях, политик ощущает себя как часть народа и выражает заинтересованность в его безопасности (*"…мне посоветовали делать прививку", "я в группе волонтеров", "Я хочу, чтобы услышали …"*). Политик не боится использовать метафору *"подопытные кролики"*, подчеркивая свою готовность опробовать отечественные процедуры для защиты здоровья. Можно выделить следующую лексику, связанную с пандемией, которая используется В. Матвиенко: 1) при описании вируса: *"борьба", "высокая конта-*

гиозность"; 2) при описании средств, направленных на защиту здоровья: *"медикаменты", "вакцины", "медтехники", "продовольствие", "оборудование", "техника";* 3) при описании отношения России к сложившейся ситуации: *"важность", "готовность", "защита", "поддержка", "внести свой вклад"*. Политик не забывает упоминать о здоровье народа, подчеркивая его первостепенную важность для государства (*"Когда речь идет о жизни и здоровье граждан…", "Главное – это, конечно, жизнь и здоровье людей*").

Языковые особенности в выступлениях Анны Поповой

Для описания происходящего в государстве и во всем мире А. Попова использует эпитеты *"напряженная", "нестабильная", "интенсивный"*. Чтобы создать контраст между ситуациями, приводится антитеза (*"чуть более спокойная, но абсолютно нестабильная"*). В речи прослеживается уверенность политика в правильность принятых мер через наречия степени уверенности (*"безусловно", "абсолютно точно", "абсолютно понятные факторы", "совершенно понятно"*), лексический повтор, усиливающий передающиеся эмоции (*"необходимости нет, и ее не будет абсолютно точно", "усилить мониторинг, усилить мониторинг изменчивости вируса", "дополнительные требования, дополнительные при необходимости", "максимально сократить количество контактов, максимально сократить", "который раз, который месяц", "все больше и больше людей болеют"*).

В речи часто наблюдаются вводные слова, которые способствуют связи между мыслями говорящего и их логической последовательности (*"далее", "вот", "следовательно"*), а также слово "*да*", указывающее на ожидание соглашения, одобрения от слушающего (*"Сегодняшние алгоритмы действия... вы видите, да? На примере Москвы: да, был рост…"*). В высказываниях А. Поповой главная идея представляет собой уверенность в действенности вакцинации, речь политика замедляется на словах, обозначающих числа, объем, прослеживается постоянная антитеза (*"люди с таким статусом заболевают в 0,7 процентов случая от общего количества привитых. То есть у нас все привитые не дают никаких клинических проявлений, кроме малого количества, но это два человека на 300 привитых"*).

Как и В. Матвиенко, А. Попова использует местоимение "мы", подчеркивая единство правительства и народа (*"мы сегодня наблюдаем в округе", "если мы будем считать", "мы видим определенную стабилизацию", "нам нужно вводить локдаун","если мы привьемся", "Мы очень внимательно следим…"*). Однако использование местоимения "я" указывает на личную заинтересованность А. Поповой в эффективности соблюдения необходимых мер (*"я хочу на это особо обратить внимание", "это дополнительное мое поручение подчиненным"*). Чтобы подчеркнуть необязательность дополнительных действий, А. Попова использует неопределенное местоимение "какие-то" (*"...сегодня каких-то угроз и рисков, которые говорили бы о том, что нам нужно вводить локдаун или какие-то более жесткие меры ограничений, сегодня такой необходимости нет"*).

Однородные члены предложения обрамляют перечисление действий при инфицировании (*"...головная боль, температура, недомогание, мышечная слабость, боль в мышцах, но уж знаменитая потеря обоняния или какие-то другие симптомы, – это все основание для того, чтобы остаться дома, не выходить из дому, изолироваться и обратиться за медицинской помощью"*). Серьезность невыполнения мер по защите своего здоровья и здоровья окружающих прослеживается через градацию (*"...когда все сняли маски, когда все вышли на улицы, когда все сочли почему-то, что коронавирус уже ушел"*), а также сочетание слов *"нигилизм тотальный"*. Примечательно, как фразеологизм "дал о себе знать" и метафоризированное слово "ушел" создают образ вируса как чего-то живого (*"коронавирус уже ушел, он дал о себе знать"*).

Языковые особенности в выступлениях Татьяны Голиковой

Как и В. Матвиенко и А. Попова, Т. Голикова оформляет свою речь, используя местоимения "мы" и "я". "Мы" в высказываниях выражает общность побуждений снизить инфицирование, а также подчеркивает достижения правительства и народа по борьбе с коронавирусом (*"Мы имеем тренд", "мы можем сейчас предпринять все усилия", " … достижений, которые "у нас сейчас есть", "мы все-таки оказались более подготовленными", "У нас все-таки две своих собственных вакцины"*). Местоимение "я" используется для оформления собственного мнения Т. Голиковой, которое, как уточняет сама Т. Голикова, было произнесено не раз (*"Я хочу призвать", "Я сначала говорила и сейчас об этом говорю", "Я бесконечно признательна", "я хочу сказать", "для меня это было, ну, с одной стороны, даже могу сказать, неожиданностью"*). Лексический повтор усиливает ощущение убежденности Т. Голиковой в эффективности вакцинации (*"Залогом стабильной ситуации, залогом тех достижений", "своего здоровья, здоровья близких", "дали нам существенное, ну такое прям существенное"*).

С помощью однородных дополнений делается акцент на все группы индивидов (*"для сохранения своего здоровья, здоровья своих близких, своих сотрудников, с которыми вы вместе работаете", мы себя защитим, и количество заболевших и уходящих из жизни будет много меньше"*). Для того чтобы выразить одобрение по отношению к мерам, которые приняло государство, Т. Голикова использует несколько раз наречие степени "очень" (*"мы очень быстро, для меня это было, ну, с одной стороны, даже могу сказать, неожиданностью, страна очень быстро сориентировалась по созданию своих собственных лекарственных препаратов. Очень быстро развернула производство"*). Примечательно, что Т. Голикова, помимо местоимения "мы", использует также слова "страна", "санэпидслужба" для обозначения социальных субъектов, в первую очередь решающих сложившуюся проблему в стране и во всем мире (*"признательна нашей санэпидслужбе", "страна очень быстро сориентировалась", "страна начала готовиться"*).

Стоит обратить внимание на часто встречающуюся в речи Т. Голиковой частицу "все-таки", усиливающую позицию о положительном действии вакцинации (*"призвать <...> все-таки хорошо подумать и прийти на вакцинацию", "У нас все-таки 2 своих собственных вакцины"*). Однородные члены сложноподчиненного предложения убеждают в оперативной подготовке санэпидслужбы (*"Я бесконечно признательна нашей санэпидслужбе, которая у нас вертикальная, которая с советского времени сохранилась и которая тревогу начала потихонечку бить еще в декабре месяце прошлого года"*). Живость речи придают частицы "вот", "реально", прям", ну", "да" (*"дали нам существенное, ну такое прям существенное преимущество", "проблемам, которые были в начале, да?", "ну, с одной стороны"*).

Языковые особенности высказываний Т. Голиковой, А. Поповой и В. Матвиенко

При оценке гендерных особенностей языка Р. Лакофф, один из первых исследователей данной области, фокусирует внимание на степени уверенности в высказываниях у женщин, которая выражена меньше, чем в языковом поведении мужчин [10, с. 45–80]. Проведенный в данной работе анализ особенностей высказываний Т. Голиковой, А. Поповой и В. Матвиенко отразил высокую степень уверенности в своих словах женщин-политиков через наречия ("абсолютно", "точно" и т. п.), а также через определенное начало предложений, при котором они стараются выделить собственное мнение ("я хочу сказать", "я хочу, чтобы…"). Стоит отметить, что подобная уверенность действительно прослеживается не в полной мере, поскольку через использованные частицы ("ну", "вот", "прям") можно заметить нетвердость в выражении своих мыслей.

Р. Лакофф отмечала вопросительную интонацию, проявляющуюся даже в тех предложениях, где политики пересказывали факты, что также можно заметить в речах А. Поповой и Т. Голиковой ("..., да?"). В проанализированных высказываниях можно также выделить следующую черту, присущую во введении коммуникации у женщин при публичных выступлениях: наличие сложных предложений [11, с. 1–16] (в особенности сложных предложений с однородными членами либо однородными частями предложения).

В речах политиков наблюдается большое количество предложений с параллельными конструкциями и анафорой, градацией, лексическим повтором – подобные средства усиливают эмоциональную степень высказываний [8, с. 507]. Примечательно, что в рассмотренных нами примерах сравнительно мало экспрессивной лексики, что также отмечалось исследователями как характерная черта в речах женщин-политиков, реализуемых в пространстве СМИ.

Стоит также обратить внимание на специфическое использование местоимений: с одной стороны, используется местоимение "я", акцентируя внимание на личной заинтересованности в решении проблемы, с другой стороны – местоимение "мы": создается образ, объединяющий политиков и народ в едином мнении.

Основные идеи высказываний Т. Голиковой, А. Поповой и В. Матвиенко о пандемии COVID-19

Рассмотрев языковые особенности, а также содержание высказываний Т. Голиковой, А. Поповой и В. Матвиенко, когда государство предпринимает меры по борьбе с COVID-19, можно выделить следующие идеи, которых политики твердо придерживаются и стремятся адресовать населению России:

1. Российская Федерация благодаря предпринятым мерам и действиям наравне с другими странами активно участвует в борьбе с коронавирусом и, несмотря на возникающие препятствия, продолжит прилагать усилия для того, чтобы данная проблема могла разрешиться как можно успешнее.

2. Последствия COVID-19 охватывают целое общество, следовательно, эффективность борьбы с данным вирусом зависит от действий каждого.

3. Государство ставит "жизнь и здоровье" граждан превыше всего и принимает эффективные решения для стабилизации ситуации. Следует довериться положительному эффекту вакцин, созданных российскими работниками и признанных другими государствами. Самое верное решение для населения в данный момент – вакцинироваться.

Женщины-политики, прежде всего, от своего лица всегда выражают беспокойство за здоровье людей и подчеркивают важность вакцинации и внимательности населения к государственным мерам, которые помогут снизить количество инфицированных. Они выражают благодарность российским медработникам, благодаря действиям которых ответную реакцию Российской Федерации на COVID-19 считают результативной. Говоря о методах снижения случаев заражения коронавирусом, политики обращают внимание на меры, следовать которым требуется от каждого гражданина, поскольку видят положительный исход только в случае объединенных усилий и государства, и населения. Они твердо уверены в правильности и эффективности исполнения Российской Федерацией обязанности по защите жизни своих граждан при пандемии.

Женщины-политики представляют себя как часть населения, как те, кто осознает опасность феномена COVID-19, доверяет государству и призывает других сделать так же. В своих высказываниях они показывают свою информированность о ситуации, а также заинтересованность в ее стабилизации.

Самым значимым остается то, как женщины-политики через языковые стратегии демонстрируют свою включенность в разрешении проблемы, охватившей государство. Это прослеживается через множество средств, используемых политиками в своей речи, особенно в дискурсе А. Поповой. Они уверенно выражают свою позицию широкому кругу аудитории, употребляя для этого определенные языковые средства.

Таким образом, пандемия COVID-19 привнесла значительные изменения в сферы деятельности общества и государства. Государству, в свою очередь, представляется необходимым наиболее эффективно и грамотно транслировать данную проблему через медиа, чтобы общество прислушивалось и доверилось его мерам и действиям, из этого следует особая значимость высказываний о COVID-19, сформулированных политиками. Параллельно проводятся исследования, посвященные публичным выступлениям политических деятелей на период COVID-19, и языковые особенности женщин-политиков в отечественных исследованиях остаются не до конца изученными.

В данной работе были рассмотрены речи А. Поповой, Т. Голиковой и В. Матвиенко, а именно – языковые особенности их выступлений, связанных с коронавирусной пандемией. При помощи данных средств политики доносили главные идеи, такие как: 1) эффективность вакцинации и соблюдения мер при пандемии, установленных государством; 2) Российская Федерация ставит жизнь и здоровье граждан превыше всего, государство предпринимает все усилия для снижения количества инфицированных для блага не только своих граждан, но и мирового общества в целом; 3) положительный результат может быть достигнут только при сплоченности народа и государства, следовательно, гражданам необходимо выполнять требования, установленные при пандемии в стране.

Анализ показал, что для донесения аудитории своей мысли, а также для убеждения в ее правоте политики используют такие языковые приемы и единицы, как анафора, синтаксический параллелизм, лексический повтор, градация, наречия степени уверенности, специфическое использование местоимений “я” и “мы”.

Основной вывод, который можно сделать в результате проведенного исследования и интерпретации языковых особенностей, а также выявлении основных идей, касается того, что женщины – высокопоставленные российские политики – демонстрируют языковыми средствами значительную уверенность в своей роли и возможностях влиять на пандемийную ситуацию в государстве.

Языковые инструменты, используемые другими женщинами-политиками, могут быть рассмотрены в дальнейших исследованиях. Представляется значимым также общее рассмотрение особенностей выступлений политических деятелей, принадлежащих к разным гендерным группам. На данный момент значимость представленных результатов состоит в том, что проанализированный материал может послужить базой для обнаружения особенностей в языковом и идейном аспектах выступлений политиков исследователями сферы политики и медиа.

Таким образом, определенные языковые единицы и приемы усиливают эмоциональность сообщений женщин-политиков, помогают эффективнее воздействовать на общественное сознание через информационные каналы и «обрамляют» информацию, которую государство пытается донести до населения.

ПРИМЕЧАНИЕ

В качестве объекта исследования были использованы следующие интернет-сайты:

1. *Worldometer. COVID-19 Coronavirus Pandemic*. 2021. Available at: https://www.worldometers.info/coronavirus/
2. *Новости на Первом Канале. Валентина Матвиенко заверила, что привиться вакциной «Спутник» смогут все желающие россияне*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=fL1e4TZ11K8
3. *Новости на Первом Канале. Валентина Матвиенко рассказала о своем опыте использования назальной вакцины от коронавируса*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zyK_-ssz4ZY&t=25s
4. *Новости на Первом Канале. Глава Совета Федерации Валентина Матвиенко участвует во Всемирной конференции спикеров парламентов*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=LUrtUC4YIsw
5. *Новости на Первом Канале. Татьяна Голикова сообщила о стабилизации ситуации с COVID-19 и призвала делать прививку*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RAgrwOq9zKM
6. *Первый канал. Татьяна Голикова о борьбе с коронавирусом: «Россия оказалась более подготовленной»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=dbVWbT7R_i4
7. *Россия 24. К чему готовиться: эксклюзивное интервью Анны Поповой*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=9EPp1l5Wg4c
8. *Россия 24. Попова: меньше 1 процента граждан могут заболеть после прививки*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=FFbpLSDDaQ0

Библиографический список

1. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Палоши И.В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект. *Научный диалог*. 2021; № 1: 64.
2. Odlum A., Muller J. Exploring how Humanitarian Actors use Key COVID-19 Concepts. The Global Impact of COVID-19. *All India Disaster Mitigation Institute*. 2021; № 191: 16 – 17.
3. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь)*. Москва: Наука, 2009.
4. Кожемякин Е. Массовая коммуникаия и медиадискурс: к методологии исследования. *Мерия: Гуманитарные науки*. 2010; Выпуск 11, № 2: 13 – 21.
5. Михалева О.Л. *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
6. Dada S., Ashworth H.C., Bewa M.J., Dhatt R. Words matter: political and gender analysis of speeches made by heads of government during the COVID-19 pandemic. *BMJ Global Health.* 2021; № 6: 1 – 12.
7. Никифорова Э. Ш. Образ женщины-политика в медийном дискурсе. *София*. 2019; № 1: 45 – 48.
8. Будько Д.В. Гендер и политика: Языковые особенности женщин-политиков. *Филология и Искусствоведение.* 2017; Т. 22, № 2: 507.
9. Балашова Л.В. Милитарная метафора как способ формирования концепта КОВИД-19 в речи В.В. Путина. *Коммуникативные исследования*. 2020; Т. 7, № 4: 777 – 800.
10. Lakoff R. Language and Woman’s Place. *Language in Society.* 1973; Vol. 2, № 1: 45 – 80.
11. Бокова Р.Э., Свицова А.А., Мишутинская Е.А. Гендерная специфика речей женщины-политика. *Концепт.* 2017; № 8: 1 – 16.

References

1. Radbil’ T.B., Raciburskaya L.V., Paloshi I.V. Aktivnye processy v leksike i slovoobrazovanii russkogo yazyka `epohi koronavirusa: lingvokognitivnyj aspekt. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 1: 64.
2. Odlum A., Muller J. Exploring how Humanitarian Actors use Key COVID-19 Concepts. The Global Impact of COVID-19. *All India Disaster Mitigation Institute*. 2021; № 191: 16 – 17.
3. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI (Sovremennaya anglijskaya mediarech’)*. Moskva: Nauka, 2009.
4. Kozhemyakin E. Massovaya kommunikaiya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya. *Meriya: Gumanitarnye nauki*. 2010; Vypusk 11, № 2: 13 – 21.
5. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs. Specifika manipulyativnogo vozdejstviya.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
6. Dada S., Ashworth H.C., Bewa M.J., Dhatt R. Words matter: political and gender analysis of speeches made by heads of government during the COVID-19 pandemic. *BMJ Global Health.* 2021; № 6: 1 – 12.
7. Nikiforova `E. Sh. Obraz zhenschiny-politika v medijnom diskurse. *Sofiya*. 2019; № 1: 45 – 48.
8. Bud’ko D.V. Gender i politika: Yazykovye osobennosti zhenschin-politikov. *Filologiya i Iskusstvovedenie*. 2017; T. 22, № 2: 507.
9. Balashova L.V. Militarnaya metafora kak sposob formirovaniya koncepta KOVID-19 v rechi V.V. Putina. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2020; T. 7, № 4: 777 – 800.
10. Lakoff R. Language and Woman’s Place. *Language in Society.* 1973; Vol. 2, № 1: 45 – 80.
11. Bokova R.`E., Svicova A.A., Mishutinskaya E.A. Gendernaya specifika rechej zhenschiny-politika. *Koncept*. 2017; № 8: 1 – 16.

Статья поступила в редакцию 01.05.22

УДК 378.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-321-323

Khapaeva S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. Umar Jashuevich Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: khapaeva.sveta@mail.ru*

STUDY OF SOME GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE NOUN IN THE ASPECT OF THEIR FUNCTIONING IN VARIOUS GENRE AND STYLE TEXTS OF THE KARACHAY-BALKARIAN LANGUAGE. The article deals with the study of some grammatical categories of the noun in the aspect of their functioning in various genre and style texts of the Karachay-Balkarian language. The relevance of the topic is undeniable. The study of the grammatical categories of the noun is essential in the study of their functioning in the grammar of the Karachay-Balkarian language. This layer of the language is not fully explored. The main conclusions are that the Karachay-Balkar grammar is part of the language culture and interpersonal communication, an important characteristic feature of the Karachay-Balkar language from the point of view of national characteristics. Therefore, when studying the language, it seems necessary in the future to pay attention to a comprehensive analysis

of the grammatical categories of the noun in the aspect of their functioning in various genre and style texts of the Karachay-Balkarian language. The practical significance of the study is that its results can be used in classes on theoretical and practical grammar of the Karachay-Balkarian language, in extracurricular activities, and extracurricular activities.

Key words: **Karachay-Balkar language, noun, grammatical category, functioning, genre, style, text.**

С.М. Хапаева, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева, г. Карачаевск, E-mail: khapaeva.sveta@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АСПЕКТЕ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ТЕКСТАХ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА

В статье ставится проблема исследования некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка. Актуальность темы неоспорима. Исследование грамматических категорий имени существительного имеет существенное значение. Этот раздел языка не до конца изучен. В статье установлено, что карачаево-балкарская грамматика причисляется к языковой культуре и межличностному общению. Это важная характерная черта данного языка. Поэтому представляется необходимым в дальнейшем уделять внимание комплексному анализу грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка. Практической значимостью исследования является то, что его результаты можно использовать на занятиях по теоретической и практической грамматике карачаево-балкарского языка, на факультативных занятиях, внеклассных мероприятиях.

Ключевые слова: **имя существительное, грамматическая категория, функционирование, жанр, стиль, текст.**

Актуальность данного исследования не вызывает сомнений, так как исследование грамматических категорий имени существительного имеет существенное значение при изучении их функционирования в грамматике карачаево-балкарского языка.

Методами исследования послужили дискурсивный анализ, функциональный анализ, различные методы описательного и сравнительного плана.

Новизна заключается в том, что сделана попытка провести более детальное исследование некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка.

Цель исследования – изучение некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка.

Задачи исследования:

– охарактеризовать жанры использования грамматических категорий имени существительного;

– представить практическое использование важнейших жанров в текстах карачаево-балкарского языка.

Теоретической значимостью является правомерность обращения к проблеме исследования некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка, которая аргументируется достижениями в этой области, связи 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.

В многообразных жанрово-стилевых трудах, вышедших в начале XX века, смысл категории числа и всевозможное его формулирование в некоторых разрядах имени существительного отвечает правилам нынешнего карачаевского языка. Тем не менее встречаются и отдельные отличия, которые были обнаружены во время исследования [1].

Ол (Къыямытны уланындан тууғъан) сабийлеге алай айтханды: «Энди хар ким айтышайыкъ да, кимни аз малы бар эсе, ол, кёб малы болғъанны сыртына миндириб, гардош бачханы бир джанына дери элтирге керекди».

«Он (Кыямыта внук) так сказал детям: «А теперь поспорим: у кого меньше скота, тот должен посадить того, у кого скота больше, себе на закорки и донести до противоположного конца картофельного поля».

Темуркъаны эртден сайын къойла бла мийик сыртха чыкъғъандан сюйгени джокъду.

«Темурка больше всего любит каждое утро подниматься с овцами на высокий склон».

Темуркъа Къыямытха джыл джалғъа къой кютерге джарашыб кетгенли джыл бла эки ай озғъан эди.

«Прошли год и два месяца с тех пор, как Темурка, нанявшись к Кыямыту пасти овец, ушел батрачить».

Таким образом, отличие современного карачаевского литературного языка заключается и в том, что в нем до сих пор собирательные существительные употребляются в формах и единственного, и множественного числа [2].

В тексте романа Х. Аппаева имена, показывающие разделительное множество, применяются в основном в единственном числе:

Да бу миллетде адет алайды: кёнчек, кёлек айырмай, табханларын къабыргъагъа тагъадыла.

«Да у этого народа обычай такой: и штаны, и рубахи, не разбирая, всё на стену вешают».

Общность некоторых субъектов или объектов проявляется исчисляемыми именами существительными:

Къуш бурну бла ашына узалгъанлай, джукъ тюшерми эди деб, мурат этиб, ууакъ къанатлыла, тёгерегинде бутакълагъа миниб, аны эртден азыгъына джуукълашыргъа кюрешедиле.

«Как только орел тянулся клювом к пище, мелкие пернатые, усевшиеся на соседних ветках в надежде, что им тоже что-нибудь перепадет, пытались поближе подобраться к его утренней трапезе» и др.

В художественных трудах изучаемого времени существительные с аффиксом *-лар*, показывающие исчисляемые объекты, регулярно применяются или в одном высказывании, или в ограниченном контексте, образовывая обусловленный штамп в рассказе [3]:

Кёпюрден ёталмай къараб, эки къулагъында кёпюр бла суну кюрешгенлерине сейирсиниб, кёб адам сакъайды, алай тургъанлай, бир атлы келиб, кёпюрге кирди.

«Не решаясь перейти, у обоих подходов к мосту, ожидая, стоят и наблюдают схватку между водой и мостом множество людей, в это время подъехал и поднялся на мост какой-то всадник».

Материал исследования дает возможность определить, что при рассказе применяются обычные словосочетания, связанные союзом *бла.* В этом случае аффикс *-ла/лар (-ле/-лер)* добавляется или к любому термину по отдельности, или к одному – конечному из пары [4]:

Къойла бла эчкиле бирге болсала, эчкиле хаман джюрюрге тартыб, къаягъа-ташха миниб, къалгъан малланы отларгъа къоймайдыла.

«Когда в отаре вместе с овцами есть и козы, то козы все время находятся в движении, забираются на скалы и камни и не дают овцам спокойно пастись».

Этот штамп применялся и в научных, публицистических произведениях, а также в детских сборниках. В нынешнем литературном языке словосочетания с союзом *бла* все еще используются [5].

Синонимия слов, выражающих единственное и множественное число, носит богатый, разнообразный характер, так как употреблялись и общеразговорные карачаево-балкарские, и традиционно-письменные общетюркские слова (*ол-бу, ненча, бир)*.

Числительное *бир* порой выделяет стабильный симптом объекта или субъекта – *джангыз, сансыз, тилкем, джукъ, кёб, бар, барча, кёб тюрлю* и др. Автор находит подходящие слова, чтобы адресат его понял и видоизменяет их, чтобы они отвечали манере изложения:

Огъары джанында бир къуш, башында бутакълары урулгъан бир джангыз сюелген нарат терекге миниб, замансыз, эртден азыкъны башлагъанды.

«На верхней стороне (от пастбища) орел, опустившись на одиноко стоящую со срезанными верхними ветвями сосне, довольно рано приступил к утренней трапезе».

В тексте романе в основном использованы общеупотребительные слова, в количественном отношении их гораздо больше, чем заимствованной арабо-персидской и русской лексики [6].

Вместе с тем в XIX – XX вв. при использовании правил языка совершается необычная модификация: текст писателя включает в себя структурные варианты арабских и персидских заимствований и общетюркской лексики, слова религиозно-догматического характера и фольклорно-поэтические элементы [7].

«*Мубарекле, бир дууа этейик*!

«Мубареки (смиренные), давайте, помолимся!»

Адамла, къычыра-къычыра, онгсуз болуб, тохтаб, кёзлерин ачыб къарагъанларында, лампала джарыкъ джана, афенди да, иссилеген атча, башын эки джанына ата, къатында акъ сархы, джашил абасы бла бир адам, къара сакъалын сылай, ёрге сюелиб тура эди.

«Когда люди, устав от громкого чтения молитв, остановились и, открыв глаза, посмотрели, то увидели ярко горящие лампы, эфенди, мотающего, как обессилевшая от жары лошадь, головой, и чернобородого человека в белой чалме и зеленом халате, стоящего рядом с ним».

Как видно из множества примеров, некоторые термины не только добавлялись для использования, но и модифицировались, в какой-то степени переделывая свои смыслы и виды [8]:

Эм арт сафда Ахмат, Бийнёгерни къабыргъасындан тюртюб: «Мединагъа дери шыйыхны ызындан джортарыкъ эсе, джайракъ Къандауурну талагъы турлукъду», – деб, кюллюгюн тыялмай, чепкен дженгин ауузуна къысды.

«Сидящий в самом заднем ряду Ахмат, толкнув в бок Бийнёгера, проговорил: «Если раскоряка Кандауур до самой Медины собирается бежать трусцой за святым, то совсем запыхается», – и, пытаясь сдержать смех, прижал ко рту рукав».

Хар кимни айтырыкъ сёзю тауусулуб, кетерге тебреб тургъанлай, арт эшикни ачыб, Къандауур юйге кирди.

«Когда все, каждый сказав, что хотел, собрались уходить, открылась задняя дверь, и вошел Кандауур».

Ол кетиб, аякъ тауушла тохтагъанында, Къыямыт, Мухаммат-Аминнге къысыла: «Бу хазнаны къайдан табхан эдинг, кюн сайын тюрлюден тюрлюсюн чыгъара келеди», – деб сейирсинди.

«Когда он (Абдул-Кадыр) ушел, и затих шум шагов, Кыямыт, приблизившись к Мухаммат-Амину, спросил удивленно: «И где ты нашел это сокровище, каждый день что-нибудь новое придумывает?»

В результате исследования сделаны определенные выводы:

Вероятность отображения экспансивной экспрессии при помощи аффикса *-лар* особенно обширно применялась в поэзии:

Кюн таякъла, джилтинле болуб, юсюгюзге джауарла, Нарт батырла ол джилтинледе джанарла

«Солнца лучи, искрами став, на вас посыпятся (дождем), нарты-богатыри от тех искр загорятся (сгорят)».

Нарт батырла джортууулгъа чыкъдыла, Ала джолда отсуз, къуусуз къалдыла

«Нарты-богатыри в поход собрались, в пути они без огня, без трута остались».

В текстах утилитарного характера это качество показателя множественного числа почти не обнаруживается [9].

Был проведен обзор литературы по проблеме исследования некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка. Проблема исследования некоторых грамматических категорий имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка была отражена в трудах таких языковедов, как А.Ю. Бозиев, В.В. Виноградов, Е.А. Лепшокова, М.А. Хабичев. Ф.М. Шидакова, Б.И. Шоштаев, К.А. Тоторкулова

Рекомендации. Грамматических категории имени существительного в аспекте их функционирования в различных жанрово-стилевых текстах карачаево-балкарского языка представляют интерес для многих языковедов. Поэтому при изучении языка представляется необходимым в перспективе уделить внимание их комплексному анализу. Правильное использование их в практическом применении придаст языку особую окраску. Они играют определяющую роль в формировании индивидуального значения в различных жанрово-стилевых текстах и наиболее ярко отражают национальную самобытность языка [10].

Библиографический список

1. Бозиев А.Ю. *Словообразование имен существительных, прилагательных и наречий в карачаево-балкарском языке*. Нальчик, 1965.
2. Виноградов В.В. *История лингвистических учений*. Москва: Высшая школа, 1978: 8 – 37.
3. Лепшокова Е.А., Тамбиева С.И. Формирование фразеологических единиц в английском и русском языках Е.А. Лепшокова. *КФУ: Проблемы современного педагогического образования*. Ялта, 2020; № 67-1: 159 – 162.
4. Лепшокова Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
5. Лепшокова Е.А. Становление фразеологической науки в современном английском языке. *Алиевские чтения*: сборник материалов научной сессии. 2020: 195 – 199.
6. Лепшокова Е.А. Теория оценивания в пословицах английского языка. *Традиции и инновации в системе образования*: сборник научных статей. Карачаевск, 2020: 137 – 142.
7. Тоторкулова К.А. Роль образования в социуме. Традиции и инновации в системе образования: международный сборник научных статей. Карачаевск: Издательство Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, 2019; Выпуск XVII; 228 – 231.
8. Shıdakova F.M. Образ мира карачаево-балкарского народа в пословицах и поговорках. 2015; С. 8, Sayı 16: 673 – 678.
9. Хабичев М.А. Взаимовлияние языков народов Западного Кавказа. Черкесск, 1980.
10. Шоштаев Б.И. К вопросу о карачаево-балкарских и осетинских лексических параллелях. *Труды КЧНИИ*. Черкесск, 1973; Выпуск 7.

References

1. Boziev A.Yu. *Slovoobrazovanie imen suschestvitel'nyh, prilagatel'nyh i narechij v karachaevo-balkarskom yazyke*. Nal'chik, 1965.
2. Vinogradov V.V. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978: 8 – 37.
3. Lepshokova E.A., Tambieva S.I. Formirovanie frazeologicheskih edinic v anglijskom i russkom yazykah E.A. Lepshokova. *KFU: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2020; № 67-1: 159 – 162.
4. Lepshokova E.A. Somaticheskie idiomy kak osnova idiomaticheskoj rechi. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2020; № 58-2 (58): 36 – 37.
5. Lepshokova E.A. Stanovlenie frazeologicheskoj nauki v sovremennom anglijskom yazyke. *Alievskie chteniya*: sbornik materialov nauchnoj sessii. 2020: 195 – 199.
6. Lepshokova E.A. Teoriya ocenivaniya v poslovicah anglijskogo yazyka. *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk, 2020: 137 – 142.
7. Totorkulova K.A. Rol' obrazovaniya v sociume. Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: Izdatel'stvo Karachaevo-Cherkesskogo gosudarstvennogo universiteta im. U.D. Alieva, 2019; Vypusk XVII; 228 – 231.
8. Shıdakova F.M. Obraz mira karachaevo-balkarskogo naroda v poslovicah i pogovorkah. 2015; C. 8, Sayı 16: 673 – 678.
9. Habichev M.A. Vzaimovliyanie yazykov narodov Zapadnogo Kavkaza. Cherkessk, 1980.
10. Shoshtaev B.I. K voprosu o karachaevo-balkarskih i osetinskih leksicheskih parallelyah. *Trudy KChNII*. Cherkessk, 1973; Vypusk 7.

Статья поступила в редакцию 21.04.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-323-326

***Apalkova E.S.**, postgraduate, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),*
E-mail: liza_apalkova@mail.ru

TYPOLOGY OF MAGIC PLOT A.S. GREEN IN THE 1920s ("THE GRAY CAR", "THE RATTED PICKER", "FANDANGO"). The relevance of the article is due to the interest of modern literary criticism in non-realistic varieties of prose of the 20th century. Green's artistic method, features of romanticism, symbolism and magical realism, as well as the correlation of the supernatural and the real in the text are synthesized. The most representative stories based on the inclusion of a magical component in the plots are studied: "The Gray Car", "The Ratted Picker", "Fandango". Each of these stories uses motifs that are traditional for Russian magical prose of the 20th century: playing cards, images coming to life, the character's struggle with werewolves, etc. The features repeated in magical stories include the exact mention of time and real place of action, oneiric states, mirroring, awakening, dual world, etc. The peculiarities of psychologism inherent in them are revealed in the stories. The article concludes that Green's prose is characterized by a double motivation of events – psychological and magical.

Key words: **Green, dual world, cards, doll, picture coming to life, magical, magic, psychology, art space.**

***Е.С. Апалькова,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: liza_apalkova@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ МАГИЧЕСКИХ СЮЖЕТОВ А.С. ГРИНА 1920-Х ГОДОВ («СЕРЫЙ АВТОМОБИЛЬ», «КРЫСОЛОВ», «ФАНДАНГО»)

Актуальность статьи обусловлена интересом современного литературоведения к нереалистическим разновидностям прозы XX века. В художественном методе Грина синтезированы черты романтизма, символизма и магического реализма, определяющие соотношение в тексте сверхъестественного и реального. Анализируются репрезентативные рассказы, основанные на включении в сюжеты магического компонента: «Серый автомобиль», «Крысолов», «Фанданго». В каждом из них использованы различные мотивы, традиционные для русской магической прозы XX века: игра в карты, оживающие изображения, борьба героя с оборотнями и др. К характерным чертам магических рассказов писателя относятся упоминания точного времени и реального места действия, онейрические состояния, мотивы зеркальности, пробуждения, двоемирия и т. д. Выявляются особенности психологизма. Делается вывод о том, что прозе Грина свойственна двойная мотивировка событий – психологическая и магическая.

Ключевые слова: **Грин, двоемирие, карты, кукла, оживающая картина, магическое, магия, психологизм, пространство.**

В 1920-е годы А.С. Грин написал свои самые знаменитые рассказы, основанные на магических сюжетах: «Серый автомобиль» (1923), «Крысолов» (1924), «Фанданго» (1927). В произведениях писателя синтезируются реалистические и магические мотивы, при этом создается принципиально не мистическое художественное пространство: причины возникновения фантастических обстоятельств – не высшая, небесная воля, а человек с его сенсорным потенциалом и некая колдовская сила. К 1920-м годам Грином был накоплен опыт создания подобных сюжетов, которые в 1920-е годы составили основу его магической прозы. Наиболее показательные следующие сюжетообразующие мотивы и образы: 1) карты («Клубный арап», 1918; «Гениальный игрок», 1923); 2) зеркала («Происшествие в квартире г-жи Сериз», 1914; «Безногий», 1924); 3) двойники («Двойник Плереза», 1915; «Канат», 1922); 4) оживающая кукла («Серый автомобиль»); 5) оживающая картина («Фанданго»).

Актуальность работы объясняется интересом современного литературоведения к нереалистическим разновидностям прозы XX века. Цель статьи – выявить специфику малой магической прозы Грина 1920-х годов; задачи – сформулировать ее типологические черты, рассмотреть сюжетообразующие мотивы. Выявление технологии интеграции сверхъестественных обстоятельств во внутренний мир персонажа обусловливает новизну положений и выводов. Сформулированные в статье характеристики магической прозы Грина составляют ее теоретическую значимость. Положения и выводы имеют практическое значение для подготовки курса лекций по истории русской литературы 1920-х гг.

Грин был «писателем-одиночкой» [1, с. 292], но его творчество формировалось в контексте литературы как романтизма, так и модернизма начала XX века. Также в нем обнаруживают черты магического реализма. Вместе с тем его магическая проза представляет собой индивидуальный художественный опыт. Для идиостиля Грина, обращавшегося к духовным возможностям человека и проявлявшего интерес к подсознанию и онейросфере, характерна индивидуальная мифопоэтика.

В ряде текстов Грина мотивацией магического события является расстроенная психика персонажа. С точки зрения Грина, пограничные состояния сознания более нормальны, чем душевный покой или обретение материального благополучия. Обращение к глубинам подсознания объясняется стремлением обнаружить способность явлений открывать свою скрытую суть. Психологизм магических рассказов противоположен сформировавшемуся в литературе Серебряного века «отказу от эмпирической психологии, от психологической рефлексии» [2, с. 5]. Грин склонен к точному и поступательному изображению психических особенностей главных героев. Однако в состоянии и действиях персонажа есть также элементы, привносящие в сюжет магическое. Таким образом, Грин, как отмечает А.Н. Варламов, «скрещивает фантазию и действительность» [3, с. 270].

Рассказы Грина объединяют темы границ духовной сопряженности героя с «другими», возможность вернуть себе самость и освободиться от магических доминаторов – крыс-оборотней («Крысолов»), серого автомобиля и восковой куклы («Серый автомобиль»). В «Фанданго», напротив, ирреальное становится ключом к обретению гармонии.

Каждый из трех названных выше рассказов представляет собой развитие определенного магического сюжета, структурированного типичным для магической прозы инструментарием. Так, ключевые образы в «Сером автомобиле» – это кукла и автомобиль, важную сюжетообразующую роль играет также мотив карточной игры. Магические артефакты, обусловившие чудесные события в рассказе «Фанданго», – картина и музыка; значимым становится сюжет перемещения героя во времени и пространстве. В «Крысолове», наиболее репрезентативном рассказе, выражающем специфику магического в интерпретации Грина, повествование о непознанной сверхэмпирической природе бытия включает самоанализ героя с последовательным изображением его ощущений и психических состояний.

В рассказах магические события происходят в *реальном времени и пространстве*. Грин указывает точные даты: действие в «Крысолове» начинается «весной 1920 года, именно в марте, именно 22 числа» [4, с. 364]; в «Фанданго» герой возвращается в Петроград 23 мая 1923 года; Сидней в «Сером автомобиле» смотрит фильм в кинотеатре 16 июля. Достоверны также топонимы: так, события в «Крысолове» начинаются на Сенной площади, здание Банка реально и узнаваемо – это Дом искусств в Петрограде. Зимний послереволюционный город враждебен героям «Крысолова» и «Фанданго»: он символизирует разобщенность, холод, голод, одиночество. Магические сюжеты разворачиваются частично в реальном пространстве (Петроград в «Крысолове» и «Фанданго»), частично – в вымышленном (магические лабиринты в «Крысолове», Зурбаган в «Фанданго»). В «Фанданго» повествование строится на синтезе узнаваемой повседневности и чудесного (в пространстве реального Петрограда появляется отмеченный демоническими чертами маг Бам-Гран).

В.Е. Ковский пишет: «Два плана – реалистический и фантастический – находят свое выражение на уровне символа, который для Грина и есть подлинная действительность» [5, с. 186]. Символ в творчестве писателя зачастую отражает психическое состояние личности: в «Крысолове» лабиринты Банка воплощают трагичность сознания человека-одиночки; образ серого автомобиля в одноименном рассказе передает подсознательные страхи Сиднея; картина и мелодия фанданго – маркеры мечты Александра Каура («Фанданго») и др.

Грин наделил символы магическим содержанием. В рассказе «Серый автомобиль» символичен серый цвет, который, как отмечал А. Белый, «создает отношение черного к белому, поскольку возможное для нас определение зла заключается в относительной серединности, двусмысленности» [6, с. 201]. Этот цвет означает отсутствие индивидуальности. В.В. Кандинский так определяет природу серого цвета, находящегося между черным и белым: «Равновесие этих двух красок, возникающее путем механического смешивания, образует серый цвет. Естественно, что возникшая таким образом краска не может дать никакого внешнего звучания и никакого движения. Серый цвет беззвучен и неподвижен <…> Серый цвет поэтому есть безнадежная неподвижность» [7, с. 70]. У Грина образ автомобиля означает не только движение, но и пугающую Сиднея вездесущую механистичность, стирание индивидуальных черт. Их, по сути, нет и у Корриды, имя которой связано с испанским развлечением – боем быков. Ее идеалы – движение, скорость, автомобили. Однако именно страстью к ней одержим главный герой, принимающий ее за куклу.

Символична цифра «семь». Во-первых, три семерки входят в номер рокового серого автомобиля, что вызывает ассоциации с числом зверя из Откровения Иоанна Богослова («Кто имеет ум, тот сочти число зверя, ибо это число человеческое; число его шестьсот шестьдесят шесть», Откр. 13:18). В описании казино цифра «семь» также константна: семь игроков за столом, комбинация семерок в картах Сиднея. В сцене карточного поединка с Гриньо победу главному герою обеспечивает «джокер», которого Сидней, согласно правилам игры, объявляет семеркой. «Джокер» – «карта с изображением дьявола» [4, с. 319]. Именно она приносит смерть Гриньо: «Джокер убил Гриньо!» [4, с. 324]. Грин переосмыслил традиционное понимание числа «семь», которое связанно с целостностью и гармонией: «“Магическое число 7” (по словам Дж. Миллера) характеризует общую идею вселенной» [8, с. 630]. В автомобиле находятся четыре человека: «Число 4 является образом статической целостности» [8, с. 630]. Таким образом, в рассказе Грина гармоничное соединяется с дьявольским; дьявольское же заложено в джокере, принесшем Сиднею выигрыш, через который в повествование вводится фантом серого автомобиля.

В «Фанданго» у главного героя – «говорящая» фамилия (Каур), связывающая его с миром магии, а также с темой юга. Она созвучна названию морской раковины каури, в ряде стран (в Индии, Египте, на Ближнем Востоке), наделенной магическими свойствами; кроме того, золотая каури – символ высокого статуса на островах Фиджи и Тонга, ожерелья из ракушек использовали в обрядах и ритуальных действиях. Таким образом, даже в фамилии героя находит отражение тема юга и магии.

Заселенное крысами здание Банка в «Крысолове» воспринимается как символ чужого, опасного послереволюционного петроградского мира и символ подсознания бесприютного человека, который проходит путь «духовной эволюции» [9, с. 84]. Герой переживает ужасы магических событий, страдает от расстроенного психического состояния. Замкнутость пространства-лабиринта усиливает атмосферу кошмара, из которого нет выхода. Восприятие внешних характеристик пространства трансформируется в работу подсознания или воображения – Банк обретает черты живого существа, подобно серому автомобилю. Герой идет по «нервному веществу» [4, с. 373] здания. В повествование введен традиционный для магических сюжетов мотив втягивания героя в иное пространство. Грин акцентирует внимание на добровольном подчинении героя власти Банка: рассказчик «усваивает» [4, с. 374] стиль здания, его завораживает «безжизненное опустошение» [4, с. 374]; «соблазн разрушения начал звучать

поэтическими наитиями» [4, с. 374]; он открыт «внушению» [4, с. 374], которое «подобно музыкальному внушению оригинального мотива» [4, с. 374]. В «Фанданго» Александр Каур также находится во власти звучащей в сознании мелодии.

Ради «заземления» сверхъестественного магические сюжеты Грина часто начинаются с *прозаизмов*. Как отмечает Т.Ю. Дикова, писатель «видит таинственное в обыденных вещах и умеет за простым, обычным разглядеть загадочное» [10, с. 31]. Обыденным является, например, мотив еды и питья. Так, в рассказе «Крысолов» главный герой находит шкаф с запасами, ест, выпивает портвейн, после чего стремительно развиваются неправдоподобные события: появляются крысы-оборотни, которые водят его по лабиринтам Банка. В «Фанданго» Александр Каур после встречи с делегацией испанцев пьет вино, позже – спирт, после этого начинаются его поиски Бам-Грана, которые приводят его через картину-портал в волшебный Зурбаган. В «Сером автомобиле» Сидней выпивает вино и отправляется в казино. Его игра с мулатом предшествует появлению магического автомобиля. О.Д. Димитриева отмечает, что в прозе Грина «вино и другие элементы пищевого кода формируют своего рода демаркационную линию, разделяющую настоящий момент и прошлый» [11, с. 91].

Выход из ирреального мира подобен пробуждению к жизни, для чего в сюжеты вводится повторяющийся мотив – *падение* героев как в реальном, так и в метафорическом смысле. В «Крысолове» герой поскользнулся и упал, что спасло его от гибели, которую готовила ему таинственная незнакомка в коридорах Банка. В «Сером автомобиле» Сидней поскользнулся, переходя дорогу, и не попал под колеса автомобиля; узнав о роковом выигрыше серого автомобиля в казино, он предлагает сбросить его с обрыва; позже падение в ущелье составляет суть его открытия – наделение куклы Корриды Живой Смертью (в противоположность Мертвой Жизни). В «Фанданго» героя поражает сияние волшебного конуса так, что он, «потеряв равновесие» [4, с. 472], почти падает; благодаря этому чудесному предмету, полученному им от цыган, он попадает в страну вечного тепла и солнца.

Маркером реальности служат *слуховые* ощущения героев, тогда как *зрительные* могут обманывать, искажать действительность, перемещать в мир фантасмагорий. Александр Каур слышит музыку, которая становится символом духовной и творческой жизни, она связывает два мира – Петроград (где герой напевает ее) и Зурбаган (в котором ее исполняет барселонский оркестр). Рассказчик в «Крысолове» перемещается по зданию Банка в полной темноте; прячась от света, он вынужден ко всему прислушиваться, видит не крыс, а только их тени, слышит звуки (голос манящей незнакомки, шаги, голоса в зале). Сидней сначала слышит приближающуюся машину и видит лишь ее призрак.

Повторяются в магической прозе Грина элементы *онейрической* поэтики. Во сне, как отмечает Э. Фромм, «категории времени и пространства теряют свое значение» [12, с. 182], что находит отражение в творчестве писателя. Сон выполняет функции посредника между двумя мирами или сам становится иной реальностью. Так, в разных пространствах, изображенных Грином в «Фанданго», время протекает по-разному. Александр Каур попадает в атмосферу Зурбагана, а позже как бы пробуждается к реальной, но уже новой жизни. Магическое путешествие героя не заканчивается с возвращением из волшебного мира: он оказывается не в холодном Петрограде 1921 года, а в весеннем городе 1923 года. Грин вводит в повествование мотив временного сдвига в параллельных мирах: время в мире Бам-Грана и в Петрограде течет по-разному, оно может спрессовываться и растягиваться (отметим, что к проблемам трансформации пространства-времени обращались крупнейшие представители науки и философии начала XX века, такие как Э. Мах, А. Пуанкаре, А. Эйнштейн, А. Бергсон и др.).

Сам Зурбаган представляет собой необычный мир: в нем нет привычных пространственных ограничений. Александ Каур попадает в него из Петрограда через картину, слуга Бам-Грама – через зеркало с острова Тристан д'Акунья; Бам-Гран предлагает взять лед в Норвежском фиорде или у Сибирской реки; барселонский оркестр можно слушать напрямую из Барселоны. Свободный, магический хронотоп Зурбагана противопоставлен строго нормированному миру Петрограда. Характерные черты Зурбагана отличают его от Петрограда: здесь тепло, цветы, сады, солнечный свет. Однако Каур там лишь временный гость. Эмоционально соответствующий увиденному и услышанному в Зурбагане, он физиологически и ментально принадлежит иной реальности, а время пребывания в мире мечты ограничено тридцатью минутами. А.А. Фомин справедливо акцентирует внимание на неоднородности хронотопа рассказа: «Каур – человек из мира с определенным фиксированным хронотопом: будучи сам человеком детерминированным в пространственно-временном континууме (носитель русского языка и культуры, сложившийся как личность в определенную историческую эпоху, физически и духовно регламентируемый ею), он не способен, оставшись собой, отказаться от "своего" времени и пространства, выйти навсегда за их пределы» [13, с. 139–140].

Связующим мотивом в «Крысолове» выступает мотив сна, определяющий бытие как единое и взаимосвязанное целое. Герой «Крысолова» как бы пробуждается к реальной жизни в конце рассказа, при этом автор акцентирует внимание на том, что герой долгое время страдал от бессонницы. Сон метафорический (магические происшествия с крысами-оборотнями) соотносится со сном реальным (в конце рассказа герой проваливается в долгий сон).

Фактором познания в рассказах Грина выступает *зеркало*. Во-первых, оно – ключ, открывающий персонажу истину о нем самом. В «Крысолове» герой видит в отражении себя с взглядом, упорно смотрящим в пустоту. Сидней в «Сером автомобиле» видит в зеркале то, чего не обнаружил бы вне зеркальной поверхности: «От моих ног медленно, с силой отяжеления, поднялся глубокий, смертельный холод» [4, с. 323]. Во-вторых, зеркало может выполнять функцию обманного или скрытого пространства. Оно формирует семантическое поле неожиданных «сцеплений, игр со временем и пространством» [14, с. 12]. В «Крысолове» описана такая визуализация фантомов: зеркала вводят героя в заблуждение, сбивают с пути, в комнате герой видит самого себя, вглядывается в «зеркальную глубину» [4, с. 386], где скрываются согнутые женщины в мантильях. Эмоциональная обусловленность продвижения героя по зданию-лабиринту передана через репрезентативный магический мотив «*зеркального отражения*»: «Так мог бы, если бы мог, двигаться человек внутри зеркального отражения, когда два зеркала повторяют до отупения охваченное ими пространство, и недоставало только собственного лица, выглядывающего из двери как в раме» [4, с. 372]. В «Фанданго» Грин вводит образ «скрытой без следа комнаты, отраженной <…> изображением» [5, с. 477]. Кроме того, использован мотив перемещения героя в открывшееся взгляду пространство – «в глубину перспективы» [3, с. 440]. В рассказе мотив вовлечения в одно пространство и извлечения из другого повторяется: в Зурбагане Бам-Гран рассказывает Александру Кауру, что его слуга Ремм взят им «из страшной тайны зеркального стекла, куда он засмотрелся в особую для себя минуту» [3, с. 479].

Грин переосмыслил традиционные мотивы и сюжеты. Так, в «Сером автомобиле» априорное место в магическом сюжете занимает мотив *игры в карты*. Сидней выигрывает в казино большую сумму денег и серый автомобиль, реализуется прием ожившей карты: сообщается о том, что мулата, партнера Сиднея в игре, убил Джокер. Тема оживающей карты связывает рассказ Грина с «Пиковой дамой» (1834) А.С. Пушкина: роковая игра приводит обоих героев – Сиднея и Германна – к сумасшествию. В «Фанданго» карты выполняют иную функцию – предсказания будущего: цыгане открывают герою тайну перемещения в иной мир с помощью гадания.

Еще один повторяющийся в магической прозе мотив – *оживающая кукла*. Как отмечает Ю.М. Лотман, кукла становится реализованной метафорой слияния человека и механизма, она воплощает псевдожизнь [15, с. 379]. Н.А. Кобзев отмечает: «Куклы и автоматы – это мерило "бездуховности" и механистичности своекорыстного прозаического мира» [16, с. 66]. Н.М. Солнцева пишет о «смертоносных куклах» [17, с. 76] у М. Кузмина, Б. Садовского, В. Хлебникова, Э. Блэквуда, Э.Т. Гофмана, В. Набокова и др. В основе рассказа «Серый автомобиль» лежит переосмысление известного сюжета. Во-первых, он имеет мифологическую основу – историю о Пигмалионе и Галатее; во-вторых, соотносится с традициями романтизма, в частности «Песочным человеком» (1816) Э.Т.А. Гофмана. В «Сером автомобиле» показано столкновение естественного и механистического миров. У героя фобия: он боится всех механизмов; вместе с тем Сидней одержим страстью к симулякру человека – Корриде Эль-Бассо. Он утверждает, что впервые увидел ее в витрине, она равнодушна к природе, любит автомобили, окружена вещами, важная деталь в ее портрете – «пустая приятная улыбка» [4, с. 316]. Сидней находит способ оживить возлюбленную, исходя из того, что путь от неживой материи к естеству лежит через смерть.

В «Фанданго» основным сюжетообразующим мотивом становится *оживающая картина*, она выступает как граница «между своим и чужим» [18, с. 249], открывает магический Зурбаган – «инобытие духовного пространства» [19, с. 126].

В «Сером автомобиле» и «Крысолове» дана *двойная мотивировка* произошедших событий, во многом объяснимых потревоженным состоянием героев. Однако Грин играет с читателем, не давая прямого ответа на природу происходящего. В «Сером автомобиле» истинная природа Корриды так и остается неразгаданной. С одной стороны, невероятные события объясняются психопатологией, с другой – они реальны. Открытый финал «Серого автомобиля», по словам А.Н. Варламова, убеждает «читателя в том, что это не бред» [3, с. 253]; в словах героя об автомобилях, которые убивают все живое, заключается не страх безумца, а мысль об опасности насилия над индивидуумом.

В рассказе «Крысолов» крысы выступают как магические существа. Но герой, страдающий от бессонницы, перенес тиф, долгое время страдал от голода. Его сознание пребывает во власти галлюцинаций; в психиатрии описывается, что они сопровождаются страхом, «больные видят вокруг себя каких-то страшилищ, зловещие фигуры, искаженные ужасом лица людей, уродливые "рожи", звериные морды – оскаленные, свирепые <…> появляются "видения" полчищ мелких зверушек, мышей, крыс» [20, с. 168]. Герой Грина предчувствует приближение «мохнатого существа», «сумеречного фантома» [4, с. 386]. Подобное видение самого писателя описано им в «Автобиографической повести» (1931): «Снова трясла меня лихорадка, и, хотя я не спал всю ночь, я отчетливо видел во тьме страшные, жуткие галлюцинации. Если я закрывал глаза, я продолжал видеть вагон, но полный не тьмы, а подобия сумерек, в углах против меня сидели, опираясь руками о пол, жуткие волосатые существа с огненными глазами; их толстые длинные хвосты шевелились, как у крыс. И лица их были отвратительны» [21, с. 102]. В процитированном фрагменте граница

между реальностью и видением отсутствует. Однако появление в повествовании героя-спасителя – Крысолова – дает основания думать, что оборотни – не плод больной фантазии героя, а реальные действующие персонажи. С точки зрения В.М. Важдаева, «идея рассказа в том, что только через "крещение" ирреальным, через познание его и приятие может очиститься человек от "скверны" жизни и стать достойным счастья» [22, с. 267]. Под счастьем имеются в виду реальные отношения героя и девушки с Сенной площади. Александр Каур также обретает дом и настоящее счастье, вернувшись из магического путешествия.

В «Фанданго» Грин создал *образ мага* – Бам-Грана, который уже ранее появлялся в рассказе «Ива» (1923). Когда Бам-Гран пребывает в Петрограде, он снисходителен по отношению к простоте людей: «все взрослые – дети» [4, с. 451] (ср.: «истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Мф. 18: 3); «кто не примет Царствия Божия, как дитя, тот не войдет в него» (Мк. 10: 15)). В статистике Ершове он не видит ребенка, поэтому дает ему только необходимые материальные средства к существованию; Александра Каура же награждает эмоциональной, эстетической атмосферой Зурбагана. Бам-Грен воздает по вере. При этом его образ противоречив: он вроде бы добрый волшебник, но его взгляд напоминает «конец бича, мелькающего в воздухе» [4, с. 478]; в руках у него трость, его, как и Воланда, сопровождает «как бы свита» [3, с. 443]; КУБУ Бам-Гран и его спутники покинули, «как духи или нечистая сила» [3, с. 460], выйдя поперек стены. Этот мотив повторяется в сцене расставания Бам-Грана и Каура: маг-демон становится «рисунком обвалившейся на стене известки» [3, с. 481]. В рассказе дан подробный портрет волшебника: он высокий, в черном берете со страусовым белым пером, золотой цепью с жемчугом, в бархатном черном плаще (в Зурбагане – в костюме цвета морской воды), его лицо острое с рыжими усами, золотой бородой «узким винтом» [3, с. 443], его глаза гетерохромны (ср.: у Воланда правый глаз «с золотою искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ухо, как выход в бездонный колодец всякой тьмы и теней» [23, с. 246]; «Правый глаз черный, левый почему-то зеленый» [23, с. 10]). В его портрете отмечены черты негативной семантики: при обращении к Кауру на его лице появляется «обольстительная змеиная улыбка» [3, с. 450].

Творчество Грина 1920-х годов представляет собой уникальный тип магической прозы. Интерес писателя к психологическому потенциалу человека раскрывается через обращение к необычайным событиям. Однако значим для Грина именно мир реальный, в который возвращаются его герои. В художественном методе писателя объединяются черты романтизма, символизма, магического реализма, что становится основой для создания оригинального типа магической прозы. Рассказы имеют общие черты: точность реалистичного хронотопа, мотив падения, введение прозаизмов, описание слуховых ощущений, онейрическая поэтика. Писатель использует традиционные магические сюжеты со следующими доминантами: карты («Серый автомобиль», «Фанданго»), оживающая картина («Фанданго»), оживающая кукла («Серый автомобиль»). Кроме того, в рассказах продуктивны символические детали, определяющие развитие магических событий: серый цвет и цифра «семь» («Серый автомобиль»), лабиринты банка и крысы-оборотни (Крысолов»), мелодия фанданго («Фанданго»). Грин дает двойную мотивировку: психологическую и магическую. Наиболее показателен с точки зрения жанра рассказ «Крысолов», в котором сюжет о непознанной сверхэмпирической природе бытия включает анализ психических состояний и описание ощущений героя. Необычные обстоятельства служат инструментарием для изображения психологического потенциала человека.

Библиографический список

1. Слонимский М. Александр Грин – реальный и фантастический. *Жизнь Александра Грина, рассказанная им самим и его современниками: Автобиографическая проза. Воспоминания.* Москва: Издательство Литературного института им. А.М. Горького; Феодосия: Издательский дом «Коктебель», 2012: 291 – 304.
2. Колобаева Л.А. «Никакой психологии», или Фантастика психологии? (О перспективах психологизма в русской литературе нашего века). *Вопросы литературы.* 1999; № 2: 5 – 20.
3. Варламов А.Н. *Александр Грин.* Москва: Молодая гвардия, 2005.
4. Грин А.С. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва: Правда, 1980.
5. Ковский В.Е. *Романтический мир Александра Грина*. Москва: Наука,1969.
6. Белый А. Священные цвета. Символизм как миропонимание. Москва: Республика, 1994: 201 – 210.
7. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. Москва: Эксмо, 2020.
8. Топоров В.Н. Числа. Мифы народов мира. Энциклопедия. Москва: Советская Энциклопедия, 1988; Т. 2: 629 – 631.
9. Шарданова И.В. Структура символических образов «Дом» и «Путь» в рассказе А. Грина «Крысолов». *Культурная жизнь Юга России*. 2008; № 4 (29): 83 – 85.
10. Дикова Т.Ю. *Рассказы Александра Грина 1920-х годов: поэтика оксюморона.* Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 1996.
11. Димитриева О.А. Вакхическая лексика, вербализующая объект питания, в художественном мире Александра Грина. *Научный диалог.* 2021; № 4: 80 – 96.
12. Фромм Э. Забытый язык. Введение в науку понимания снов, сказок, мифов. *Душа человека*. Москва: Республика, 1992: 179 – 298.
13. Фомин А.А. Ономастика «Фанданго» А. Грина: хронотоп и концептуальный план произведения. *Известия Уральского государственного университета.* 2000; № 17: 133 – 146.
14. Белова Ю.И. Ватто и Прево: Эффекты зеркальности в литературе и искусстве. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2006; № 4: 11 – 18.
15. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры. Избранные статьи: в 3 т. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1922; Т. 1: 377 – 380.
16. Кобзев Н.А. Романтизм Александра Грина (проблематика, герой, стиль). Кишинев: Штиинца, 1983.
17. Солнцева Н.М. *Репутация куклы*. Москва: Водолей, 2017.
18. Петрова Н.А. Структура пространства в «Фанданго» А. Грина. Алфавит: Строение повествовательного текста. Синтагматика. Прагматика. Смоленск: СГПУ, 2004: 349 – 256.
19. Скороспелова Е.Б. Русская проза XX века: от А. Белого («Петербург») до Б. Пастернака («Доктор Живаго»). Москва: ТЕИС, 2003.
20. Цыганков Б.Д., Овсянников С.А. Психиатрия. Основы клинической психопатологии: учебник. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021.
21. Грин А. Автобиографическая повесть. Воспоминания об Александре Грине. Ленинград: Лениздат, 1972: 526 – 527.
22. Важдаев В.М. Проповедник космополитизма. Нечистый смысл «чистого искусства» Александра Грина. *Новый мир.* 1950; № 1: 257 – 272.
23. Булгаков М.А. Собрание сочинений*:* в 5 т. *Мастер и Маргарита. Письма*. Москва: Художественная литература, 1990; Т. 5.

References

1. Slonimskij M. Aleksandr Grin – real'nyj i fantasticheskij. *Zhizn' Aleksandra Grina, rasskazannaya im samim i ego sovremennikami: Avtobiograficheskaya proza. Vospominaniya.* Moskva: Izdatel'stvo Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo; Feodosiya: Izdatel'skij dom «Koktebel'», 2012: 291 – 304.
2. Kolobaeva L.A. «Nikakoj psihologii», ili Fantastika psihologii? (O perspektivah psihologizma v russkoj literature nashego veka). *Voprosy literatury*. 1999; № 2: 5 – 20.
3. Varlamov A.N. *Aleksandr Grin.* Moskva: Molodaya gvardiya, 2005.
4. Grin A.S. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: Pravda, 1980.
5. Kovskij V.E. *Romanticheskij mir Aleksandra Grina*. Moskva: Nauka,1969.
6. Belyj A. Svyaschennye cveta. *Simvolizm kak miroponimanie*. Moskva: Respublika, 1994: 201 – 210.
7. Kandinskij V.V. *O duhovnom v iskusstve*. Moskva: `Eksmo, 2020.
8. Toporov V.N. Chisla. *Mify narodov mira.* `Enciklopediya. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya, 1988; T. 2: 629 – 631.
9. Shardanova I.V. Struktura simvolicheskih obrazov «Dom» i «Put'» v rasskaze A. Grina «Krysolov». *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2008; № 4 (29): 83 – 85.
10. Dikova T.Yu. *Rasskazy Aleksandra Grina 1920-h godov: po`etika oksyumorona*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 1996.
11. Dimitrieva O.A. Vakhicheskaya leksika, verbalizuyuschaya ob`ekt pitaniya, v hudozhestvennom mire Aleksandra Grina. *Nauchnyj dialog.* 2021; № 4: 80 – 96.
12. Fromm `E. Zabytyj yazyk. Vvedenie v nauku ponimaniya snov, skazok, mifov. *Dusha cheloveka*. Moskva: Respublika, 1992: 179 – 298.
13. Fomin A.A. Onomastika «Fandango» A. Grina: hronotop i konceptual'nyj plan proizvedeniya. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2000; № 17: 133 – 146.
14. Belova Yu.I. Vatto i Prevo: `Effekty zerkal'nosti v literature i iskusstve. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2006; № 4: 11 – 18.
15. Lotman Yu.M. Kukly v sisteme kul'tury. Izbrannye stat'i: v 3 t. *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*. Tallinn: Aleksandra, 1922; T. 1: 377 – 380.
16. Kobzev N.A. *Romantizm Aleksandra Grina (problematika, geroj, stil')*. Kishinev: Shtiinca, 1983.
17. Solnceva N.M. *Reputaciya kukly*. Moskva: Vodolej, 2017.
18. Petrova N.A. Struktura prostranstva v «Fandango» A. Grina. *Alfavit: Stroenie povestvovatel'nogo teksta. Sintagmatika. Pragmatika*. Smolensk: SGPU, 2004: 349 – 256.
19. Skorospelova E.B. *Russkaya proza XX veka: ot A. Belogo («Peterburg») do B. Pasternaka («Doktor Zhivago»)*. Moskva: TEIS, 2003.
20. Cygankov B.D., Ovsyannikov S.A. *Psihiatriya. Osnovy klinicheskoj psihopatologii:* uchebnik. Moskva: G`EOTAR-Media, 2021.
21. Grin A. Avtobiograficheskaya povest'. *Vospominaniya ob Aleksandre Grine*. Leningrad: Lenizdat, 1972: 526 – 527.
22. Vazhdaev V.M. Propovednik kosmopolitizma. Nechistyj smysl «chistogo iskusstva» Aleksandra Grina. *Novyj mir.* 1950; № 1: 257 – 272.
23. Bulgakov M.A. Sobranie sochinenij*:* v 5 t. *Master i Margarita. Pis'ma*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990; T. 5.

Статья поступила в редакцию 04.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-327-329

***Varlamova R.R.**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature and Method of Teaching of Russian Language and Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: rushana.varlamova@mail.ru*

THE MICROCOMPONENTS OF THE PHRASEOLOGICAL CONNOTATION AND THEIR FORMATION FACTORS. The article is dedicated to an urgent problem of today – the study of phraseological connotation. There are different points of view on the essence of the concept of "connotation", different approaches to its description, as well as there are also difficulties in differentiating lexical and phraseological connotations. That's why the analysis of its microcomponents can help to understand the essence of this contradictive phenomenon. The article describes the microcomponents of phraseological connotation, taking into account the factors of their formation on the material of phraseological units of moral semantics. Based on the analysis, the phraseological units of this category are subdivided into groups; the emosemes of pejorative and ameliorative evaluation are singled out. The intensity semes, as well as the historical status of some phraseological units, are considered. The factors influencing the formation of the national-cultural connotative micro-component are identified. They are the component, extralinguistic and etymological factors. The article will be useful for further linguistic and phraseological research. The algorithm for studying phraseological units in a comparative way is described. It is concluded that the study of phraseological connotation should be carried out in a complex manner, taking into account the listed factors.

Key words: **connotation components, connotation, connotation formation factors, phraseological unit.**

***Р.Р. Варламова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: rushana.varlamova@mail.ru*

МИКРОКОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОННОТАЦИИ И ФАКТОРЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – изучению фразеологической коннотации. В ней описываются микрокомпоненты фразеологической коннотации с учетом факторов их формирования на материале фразеологических единиц (далее – ФЕ) морально-нравственной семантики. На основе анализа фразеологические единицы данной категории подразделены на группы, выделены эмосемы пейоративной и мелиоративной оценки, рассмотрено наличие сем интенсивности, а также исторический статус некоторых ФЕ. Выделены факторы, влияющие на формирование национально-культурного микрокомпонента коннотации, а именно – фактор компонентного состава, экстралингвистический и этимологический факторы. Предложена последовательность изучения ФЕ в сопоставительном плане с целью различения микрокомпонентов коннотации. Данная информация будет интересна специалистам в области языкознания и фразеологии. В заключение сделан вывод о том, что изучение фразеологической коннотации должно производиться комплексно, с учётом перечисленных факторов.

Ключевые слова: **компоненты коннотации, коннотация, факторы формирования коннотации, фразеологическая единица.**

«Фразеология – это ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражается видение мира, национальная культура, обычаи и верования, фантазия и история говорящего на нем народа» [1, с. 58]. Во фразеологии как отрасли лингвистики особое внимание исследователей привлекает фразеологическое значение, а одним из важных компонентов фразеологического значения выступает коннотация. В свою очередь, она обладает сложной и многокомпонентной структурой, и это связано в первую очередь с различными точками зрения на сущность понятия «коннотация», различными подходами к её описанию, а также с трудностями дифференциации лексической и фразеологической коннотаций.

Для ФЕ морально-нравственной семантики коннотативное значение приобретает особую значимость, так как именно эти ФЕ направлены на анализ деятельности и личности человека в целом.

Целью исследования является изучение факторов формирования компонентов коннотации на материале фразеологических единиц морально-нравственной семантики.

Для реализации поставленной цели необходимо проанализировать существующие данные о коннотативных микрокомпонентах, произвести отбор и описание единиц морально-нравственной семантики, сопоставить имеющиеся данные и сделать вывод о ключевых факторах, влияющих на формирование коннотации.

Научная новизна состоит в том, что, несмотря на то, что факторы формирования коннотации учитывались в исследованиях Е.Ф. Арсентьевой и Е.В. Крепкогорской, на материале фразеологических единиц морально-нравственной семантики они рассмотрены впервые, а также впервые учитываются факторы формирования национально-культурного коннотативного компонента.

Теоретическая значимость исследования заключается в приближении понимания сущности такого противоречивого и малоизученного явления, как фразеологическая коннотация.

Фразеологическое значение включает в себя три взаимосвязанных элемента: сигнификат, денотат и коннотат. Сигнификат и денотат передают предметно-логическое содержание характеризуемого явления. Коннотат – оценочное отношение к объекту номинации.

Хотя существуют разные концепции исследований, многие ученые считают, что «коннотация значения – это компонент комплексный и гетерогенный» [2, с. 108].

В свою очередь, фразеологическую коннотацию понимают как совокупность четырех семантических микрокомпонентов: оценочный, эмоциональный, экспрессивный, функционально-стилистический. Но так как речь идёт именно о фразеологической коннотации, необходимо учитывать тот факт, что фразеологизмы аккумулируют в себе своеобразие культуры, быта, историю народа. Поскольку именно язык позволяет отражать то, что мы видим в окружающем мире. Одна из гипотез о том, почему в разных языках существуют разные уникальные непереводимые слова, утверждает, что на появление данных слов влияет менталитет самого народа, иными словами, традиции и модели поведения. Поэтому мы также будем рассматривать пятый компонент коннотации – национально-культурный.

Согласно оценочному компоненту коннотации ФЕ морально-нравственной семантики подразделяются на 2 группы, а именно – положительная и отрицательная оценка, которая, в свою очередь, будет представлена такими этическими категориями, как «добродетели» и «пороки». Внутри этих групп ФЕ будут рассматриваться с «положительных – отрицательных – нейтральных» позиций.

Примеры ФЕ с *отрицательным* оценочным компонентом английского языка (АЯ): *as slippery as an eel* – эквивалентной данной ФЕ будет ФЕ русского языка (РЯ) – '*скользкий как уж* (о человеке хитром и изворотливом)', хотя дословно англоязычная фразеологическая единица содержит компонент *eel* – *'угорь*'.

Известно, что *угорь* является представителем вида хищных рыб. Данная рыба способна выдавать мощные разряды, которые являются опасными для человека и смертельными для представителей животного мира. В то время как *уж* является безобидным существом для человека, но его яд может быть опасен для животных. Сравнивая данные факты русского и английского языков, можно заметить, что отрицательная оценка в данном примере ярче в ФЕ английского языка. Так как при переносе образа ФЕ на морально-нравственные качества человека речь идёт не просто о характеристики таких качеств, как непорядочность, неискренность, хитрость и двуличие, но и об усилении таких оттенков, как агрессивность и угроза, в значении ФЕ.

Если мы проанализируем ФЕ *drag one's name through the mud (mire) – 'смешать чье-либо имя с грязью, очернить',* то увидим, что в этом случае оценочный компонент одинаково выражен как в русском, так и английском языке. Универсально восприятие носителей языка по отношению к такому отрицательному проявлению качеств, как неоправданное унижение чести и достоинства другого человека. В одной ФЕ предстаёт целая палитра пороков: непорядочность, нечестность, лживость и подлость.

Следующая ФЕ английского языка – *to stab someone in the back,* дословно переводится как 'ударить ножом в спину'. В русском языке (РЯ) существует фразеологическая единица с аналогичным значением: «предавать, подставлять человека, который тебе доверяет».

ФЕ русского языка ободрать как липку характеризует такой порок, как неуёмная жадность. Липка – это уменьшительно-ласкательная форма существительного липа; в основе образа лежит такое действие, как обрывание листьев с дерева, которое сопоставляется с ограблением. Нечист на руку – эта ФЕ характеризует нечестного человека, который без зазрения совести сможет украсть, обмануть и совершить мошеннические манипуляции. Рука с давних времен является символом действия, силы, защиты. Поэтому нечистый на руку человек – неправеден в своих действиях и поступках. В АЯ есть похожая ФЕ: to have sticky fingers, которая дословно переводится «иметь липкие пальцы». В составе данных ФЕ изначально присутствуют компоненты с отрицательной семантической нагрузкой и соответственно характеризующие аморальные качества личности. Примерами ФЕ с положительной оценкой являются в АЯ: To have a heart of gold – 'иметь зо-

лотой характер (быть щедрым, искренним, доброжелательным)', в РЯ – 'иметь золотое сердце'; В АЯ – wait on someone hand and foot, в значении «делать всё возможное» , а в русском языке ФЕ служить верой и правдой – честно;

Чтобы системно проанализировать данный компонент, необходимо учитывать все факторы оценочности. Е.Ф. Арсентьева выделяет 3 фактора оценочности: семантический и экстралингвистический, а также фактор компонентного состава фразеологизма.

1. Фактор компонентного состава. При разложении ФЕ на составляющие его компоненты: отрицательный, положительный или нейтральный оценочный компонент будет влиять на значение и восприятие целого фразеологизма.

Harbor (something) against (someone or something) – накапливать злобу, гнев, неприязнь в отношении кого-либо, планировать враждебные действия. Аналогом в РЯ будет ФЕ точить зубы. Присутствие наречия against предполагает отрицательное, враждебное действие, ведь оно и дословно переводится как «против». В данном случае, если рассматривать ФЕ отдельно от контекста, то стоит говорить об отрицательном оценочном компоненте. О человеке, злопамятном и мстительном, который не прощает ошибок."I know you're supposed to forgive and forget, but I still harbor anger against Vince – I can't help it" (отрицательная оценка). Но если рассмотреть данную ФЕ в другом контексте, в предложении с отрицательной грамматической конструкцией, мы увидим, совершенно другую картину. Отрицательная оценка нивелируется отрицательной конструкцией, и мы получаем частично положительную оценку или же нейтральную. Человек, наоборот, готов забыть всё плохое и простить. А это ли не является признаком наличия « добродетели»?

"Valerie apologized, so I don't harbor any ill will against her these days" [3, с. 282] (нейтральная оценка).

2. Семантический фактор. По мнению Е.Ф. Арсеньевой, «семантика прототипа» непосредственно влияет на формирование той или иной оценки (отрицательной, нейтральной или же положительной). Очень важно обращать внимание на значение устойчивых словосочетаний нефразеологического характера.

Нечист на руку – о человеке, способном обмануть или совершить мошеннические действия, воровство (отрицательная сема).

Исчадие ада – воплощение самых отрицательных качеств и свойств (злобы, жестокости, коварства и т. п.) (отрицательная сема).

Рыцарь без страха и упрёка. В основе данной ФЕ лежит образ рыцаря. Известно, что истинный рыцарь должен был соблюдать своеобразный «кодекс чести». Французский автор XIV века Дешан описывает необходимые критерии, которым должен соответствовать рыцарь. В основе данных требований лежит чистота помыслов и высокая духовность. Поэтому данную ФЕ употребляют, когда говорят о человеке благородном и нравственном, мужественном и отважном (положительная сема).

Eager beaver – о трудолюбивом человеке, работоспособном и активном.

В Америке так называли любого новобранца, который проявлял энтузиазм в выполнении трудной и опасной задачи (положительная сема). Данная ФЕ была особенно употребительна в речи ориентировочно в 1939–1945 годах.

3. Экстралингвистический фактор. Внеязыковой фактор также влияет на формирование оценочного компонента. Это те объективные реалии, в которых происходит формирование и развитие того или иного языка. К ним относятся обычаи, традиции, мифы, поверья и суеверия, а также религиозные сюжеты и убеждения.

Трудиться (работать) в поте лица – выполнять работу с большим усердием, стараясь изо всех сил, прилагая нечеловеческие усилия. Образ фразеологизма взаимосвязан с библейским текстом. Согласно Ветхому завету именно из-за совершенного Адамом и Евой первородного греха они были изгнаны из Рая. А природа и человек утратили первозданную гармонию, и с тех пор, чтобы человек смог получить дары природы, ему приходится усердно трудиться, не жалея собственных сил [4].

Перейдем к рассмотрению **эмоционального компонента**, который позволяет выражать чувства и эмоций во фразеологическом значении. Но именно здесь мы сталкиваемся с первыми сложностями. Трудность представляет собой отделение понятий «оценка» и «эмоция», так как часто встречается термин «эмоциональная оценка». Более того, оценка предмета или человека так или иначе взаимосвязана с эмоциональной реакцией и эмоциональными переживаниями. А.В. Кунин выделял 2 вида сем: мелиоративные и пейоративные, которые, в свою очередь, характеризуют определенные эмоции, которые разделяются на соответственные группы – положительные и отрицательные.

Е.Ф. Арсентьева и Н.А. Лукьянова тоже разрабатывали «шкалы эмотивности» [5].

Е.Ф. Арсентьева пришла к выводу «о существовании 10 эмосем: презрения, уничижения, грубости, неодобрения, пренебрежения, предосудительности, бранных выражений, иронии, шутливого отношения, ласкательности» [6, с. 26].

Основываясь на классификации, предложенной Е.Ф. Арсентьевой, в ходе нашего исследования мы выделили 4 эмосемы пейоративной оценки (неодобрение, презрение, пренебрежение, предосудительность) и 1 эмосему мелиоративной оценки (одобрение), а также эмосемы иронии и шутливого отношения. То есть из 10 эмосем, представленных Е.Ф. Арсентьевой, в нашем исследовании встретились только 6 (+ 1 эмосема одобрения). Выборка происходила на материале 180 фразеологических единиц морально-нравственной семантики русского языка и 135 единиц английского языка.

В нашем исследовании мы соглашаемся с мнением Е.Ф. Арсентьевой о наличии 4 факторов, влияющих на формирование эмоционального компонента ФЕ.

1. Фактор компонентного состава. Согласно данному фактору эмосема одного компонента накладывает свой отпечаток на весь фразеологизм, например, во ФЕ кривить душой (быть неискренним, намеренно говорить неправду). Кривить – «делать кривым, изогнутым». Согласно определению, душа – это некая субстанция, которая является отражением сущности, внутреннего мира человека. Получается дословно «искажать внутренний мир» – неодобрение. Первый компонент напрямую влияет на следующий взаимосвязанный компонент в составе ФЕ.

2. Фактор оценочности свидетельствует о взаимосвязи оценочности и эмоциональности. Поскольку, как и было описано выше: оценка несёт определенную эмоциональную нагрузку. Так как в нашем исследовании мы изучаем пороки и добродетели, уже эти 2 категории представляют собой яркие примеры оценки (одобрения и осуждения), подкрепленные определенными эмоциями (положительными и отрицательными соответственно).

3. Семантический фактор лежит в основе эмоционального компонента ФЕ.

«Образ, лежащий в основе представления или семантика прототипа, вызывают соответствующую эмоциональную реакцию или эмоциональное отношение» [6, с. 33], например: старая лиса (лисица) – презр. Хитрый, лукавый человек.

4. Экстралингвистический фактор. Эмосема ФЕ связана с экстралингвистической ситуацией или явлением, которое и вызывает определенную эмоциональную реакцию: бросать слова на ветер – не отвечать за свои слова, пустословить. Греческие авторы Феогнид и Гомер упоминали оборот говорить на ветер. В основе ФЕ лежит метафорический образ, в котором словам приписываются свойства твердых предметов, которые можно подбросить. Согласно древнейшим представлениям, ветер, являясь потоком воздуха, способен уносить пустые слова бесследно [4].

Рассматривая **экспрессивный компонент коннотации**, мы придерживались определения В.Н. Телия, согласно которому экспрессивность – это своеобразный результат суммарного взаимодействия оценочной, эмоциональной, стилистической функций языка, учитывающий также дифференциацию и чувство языка, благодаря которому индивид способен выражать мысли оформлено и грамотно. Во фразеологическом значении она выступает индикатором степени интенсивности выражения эмоционального и оценочного компонентов. Вслед за Н.Я. Лукьяновой будем считать интенсивность – индикатором экспрессивности. При рассмотрении данного компонента будем учитывать **3 фактора**:

1. Фактор компонентного состава. Повышенная выразительность фразеологизма обеспечивается путём нахождения в составе ФЕ компонентов с семой интенсивности. Проанализировав фразеологизмы морально-нравственной семантики, мы пришли к выводу, что наличие лексемы с семой интенсивности в составе ФЕ влияет на появление аналогичной семы у целого фразеологизма. Это можно проследить на примерах:

Не из робкого десятка – не боязливый, бесстрашный.

Превозмогать (пересиливать) себя – преодолевать себя.

Work one's guts out – 'пахать как вол, прилагать огромные, нечеловеческие усилия'.

Talk big – 'хвастаться'.

2. Семантический фактор. Сема экспрессивности придает экспрессию всему речевому высказыванию.

Хлопот (забот) полон рот – очень много дел, забот.

Пуще глаза (ока) – очень, предельно беречь кого-либо или что-либо.

From the bottom of one's heart – very sincerely – 'с настоящими, неподдельными чувствами; очень искренне'.

3. Экстралингвистический фактор. Фразеологическое значение взаимосвязано с «различными областями жизни говорящего коллектива и культурными межнациональными контактами». Например, во фразеологизме держать камень за пазухой камень символизирует оружие. Представление о камне как оружии встречается в библейском мифе о Давиде, который убивает Голиафа камнем. В давние времена существовал обычай добивать камнями виновных. Оказаться за пазухой означает, что оружие спрятано между грудью и одеждой. Мы знаем, что область груди взаимосвязана с сердцем. Зло исходит от самой сути человека, оттуда, где должны процветать любовь и добро. Более того, угроза, т. е. камень, скрыта от глаз. Человек, который держит камень за пазухой, не просто таит злобу, но еще намеренно готов причинить неприятности тогда, когда этого не ожидают [4].

Функционально-стилистический компонент коннотации указывает на принадлежность фразеологизма к определенному стилю речи, позволяет предугадать социальную и территориальную характеристику ФЕ, а также выявить ее исторический статус. На формирование данного компонента влияют **4 фактора**:

1. Фактор компонентного состава. Согласно мнению О.В. Худенцовой, стилистический статус компонентов ФЕ позволяет в некоторых случаях определить стилистическую принадлежность целого фразеологизма [7, с. 20]. Если в составе ФЕ присутствует книжное слово, то можно говорить о влиянии данного слов на весь фразеологизм и приближении его к книжному стилю. Наличие про-

сторечных слов в составе ФЕ будет указывать на принадлежность ФЕ к разговорному стилю. Например, «врать как сивый мерин» относится к просторечным единицам вследствие наличия просторечных компонентов «мерин» – жеребец, «сивый» – старый.

2. Семантический фактор. Некоторые исследователи, такие как Е.Ф. Арсентьева, Е.В. Колесникова [8], считают, что именно семантика прототипа позволяет соотнести ФЕ к определенному стилю речи. Яркая образность часто является показателем принадлежности ФЕ к сниженным единицам.

Polish the apple (slang) – 'завоевывать чьё-либо расположении подхалимством'.

Вертеться как береста на огне (прост.) – хитрить, подлизываться к кому-либо, лицемерить, прислуживать. Данные ФЕ характеризуют отрицательные качества и соотносятся с характеристикой хитрого, нечестного, беспринципного человека, готового на всё ради собственной выгоды.

3. Этимологический фактор взаимосвязан с социальным аспектом фразеологии и указывает на происхождение фразеологизма. В ходе исследования были обнаружены ФЕ библейского происхождения, шекспиризмы, разговорные фразеологизмы, которые распространены в разговорном обиходе, речи простых людей.

4. Количественный фактор характеризует частоту использования ФЕ в различных стилях. Некоторые ФЕ могут встречаться как в разговорной речи, так и быть межстилевыми.

Национально-культурный компонент коннотации несёт информацию о национальной культуре народа. Например, в РЯ существует ФЕ «душа нараспашку», в АЯ данной ФЕ соответствует «to wear one's heart on one's sleeve» (дословно переводится как «носить сердце на рукаве», т. е. выставлять чувства напоказ). Данная английская фразеологическая единица является напрямую отражением истории Англии. В Древние века английские рыцари носили на рукаве цвета своей дамы сердца.

При изучении национально-культурного компонента коннотации будем **учитывать 3 фактора:** фактор компонентного состава, экстралингвистический и этимологический факторы.

1. Фактор компонентного состава. Один или несколько компонентов в составе фразеологической единицы отражают национальную культуру, знакомят нас с традициями, верованиями, историческими фактами и личностями, творчеством, реалиях жизни, картиной мира. Например, в английской ФЕ «have kissed the Blarney stone» – о льстивом и неискреннем человеке. Компоненты Blarney stone чрезвычайно коннотативны, поскольку камень Бларни известен, согласно легенде, как «камень красноречия».

О ненадежном, лицемерном человеке говорят, что он ведет двойную игру или используют английскую ФЕ «to play fast and loose» (дословно: «играет быстро и свободно»). Данная ФЕ связана с английской игрой. На ярмарках раньше на палку ремень то наматывался, то распускался. Нужно было угадать, что с ним произойдет. Манипуляция производилась так ловко и проворно, что зрители не могли дать правильный ответ, и были обречены на поражение. В русском языке яркими примерами являются ФЕ бить баклуши, работать спустя рукава и т. д.

2. Этимологический фактор позволяет выявить происхождение фразеологических единиц и соотнести их с исторической эпохой, непосредственно связав с культурной составляющей, проникнуть в суть понимания менталитета другого народа, понять, какие события повлияли на функционирование той или иной фразеологической единицы.

3. Экстралингвистический фактор позволяет рассмотреть влияние национальных, общественных, эпохальных и территориальных факторов на формирование образа фразеологизма, которые, в свою очередь, неразрывно связаны с развитием национально-культурных коннотаций.

Все три фактора учитываются одновременно, поскольку существуют в тесной взаимосвязи.

Таким образом, при сопоставлении фразеологизмов русского и английского языков с целью определения фразеологической коннотации необходимо учитывать все упомянутые факторы.

При анализе фразеологических единиц начинать следует с компонентного анализа, обращая внимание на наличие или отсутствие компонентов с семой интенсивности, особенности эмосем всех компонентов в составе ФЕ, семантическую рубрикацию, на функционально маркированный, а также специфический культурный компоненты. При нахождении культурного компонента нужно прежде всего определить, существует ли эквивалентная единица в другом языке или это уникальная единица. Если не существует эквивалентов перевода, значит, перед нами фразеологическая единица с яркими национально-культурными особенностями. Затем обратить внимание на этимологию слов в составе ФЕ. Помнить о том, что любая фразеологическая единица (в принципе, как и лексическая) существует в речи неслучайно и связана с различными областями жизни того народа, который на этом языке говорит. Важно учитывать экстралингвистический фактор и принимать в расчёт ментальные особенности народов, а также количественное соотношение тех или иных ФЕ, характеризующих определенное явление.

Библиографический список

1. Черданцева Т.З. Идиоматика и культура. *Вопросы языкознания.* 1996; № 4: 58 – 70.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Московская школа «Языки русской культуры», 1996.
3. McGraw-Hill dictionary of American idioms and Phrasal Verbs. 2002 by the McGraw-Hill Companies, Inc. Available at: https://www.sausd.us/cms/lib/CA01000471/Centricity/domain/1835/dictionaries/Dictionary_of_American_Idioms_.pdf
4. Телия В.Н. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва. АСТ-Пресс, 2006. Словари и энциклопедии на Академике. Available at: https://phrase_dictionary.academic.ru/166/%D0%92_%D0%9F%D0%9E%D0%A2%D0%95_%D0%9B%D0%98%D0%A6%D0%90
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики. Новосибирск: Наука, 1986.
6. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте: (на материале русского и английского языков). Казань: Издательство Казанского университета, 2006.
7. Худенцова О.В. *Особенности фразеологических единиц с флористическим компонентам (семантический и функциональные аспекты)*. Диссертация… кандидата филологических наук. Москва, 2008.
8. Колесникова Е.В. *Стилистически маркированная фразеология и её функционирование в тексте (на материале книжной и разговорной лексики).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1987.

References

1. Cherdanceva T.Z. Idiomatika i kul'tura. *Voprosy yazykoznaniya.* 1996; № 4: 58 – 70.
2. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. *Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva: Moskovskaya shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
3. *McGraw-Hill dictionary of American idioms and Phrasal Verbs*. 2002 by the McGraw-Hill Companies, Inc. Available at: https://www.sausd.us/cms/lib/CA01000471/Centricity/domain/1835/dictionaries/Dictionary_of_American_Idioms_.pdf
4. Teliya V.N. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva. AST-Press, 2006. Slovari i `enciklopedii na Akademike. Available at: https://phrase_dictionary.academic.ru/166/%D0%92_%D0%9F%D0%9E%D0%A2%D0%95_%D0%9B%D0%98%D0%A6%D0%90
5. Luk'yanova N.A. `*Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya: Problemy semantiki*. Novosibirsk: Nauka, 1986.
6. Arsent'eva E.F. *Frazeologiya i frazeografiya v sopostavitel'nom aspekte: (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov).* Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2006.
7. Hudencova O.V. *Osobennosti frazeologicheskih edinic s floristicheskim komponentam (semanticheskij i funkcional'nye aspekty)*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
8. Kolesnikova E.V. *Stilisticheski markirovannaya frazeologiya i ee funkcionirovanie v tekste (na materiale knizhnoj i razgovornoj leksiki).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 15.05.22

УДК 82.091 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-329-332

Grebenshchikov Yu.Yu., *teaching assistant, Department of Russian Literature of Institute of Humanities of Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: astrum.virtu@gmail.com*

FLORISTIC DETAILS IN "THE HUNTER'S NOTES" BY I.S. TURGENEV AND S.T. AKSAKOV. "The Hunter's Notes" of the two great contemporaries affected the general interest for their authors in the natural spaces of Russia and, above all, in its flora: Turgenev and Aksakov turn to the same plant objects that fall into the focus of attention of hunters. However, when comparing the homeomorphic facts of reality recreated by Turgenev and Aksakov, it turns out that in the creative development of the world, writers appear as authors who have manifested themselves in different verbal discourses. The individual-author specificity of their work is found in the various functional use of the part and the organization of its semantic structure. If Turgenev subordinates the image of trees, shrubs, herbs, etc. setting questions of

life and death as a psychological development of characters, then for Aksakov it is important otherwise – he is focused on the actual botanical and hunting significance of the described realities.

Key words: **floristic detail, image, "The Hunter's Notes", author's task.**

Ю.Ю. Гребенщиков, *асс., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: astrum.virtu@gmail.com*

ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ ДЕТАЛИ В «ОХОТНИЧЬИХ ЗАПИСКАХ» И.С. ТУРГЕНЕВА И С.Т. АКСАКОВА

В «охотничьих записках» двух великих современников сказался общий для их авторов интерес к природным пространствам России и, прежде всего, к её флоре: Тургенев и Аксаков обращаются к одним и тем же растительным объектам, попадающим в фокус внимания охотников. Однако при сопоставлении гомеоморфных фактов действительности, воссоздаваемых Тургеневым и Аксаковым, выясняется, что в творческом освоении мира писатели предстают как авторы, проявившие себя в разных словесных дискурсах. Индивидуально-авторская специфика их работы обнаруживается в различном функциональном использовании детали и организации её смысловой структуры. Если Тургенев подчиняет изображение деревьев, кустарника, трав и проч. постановке вопросов жизни и смерти как психологической разработке характеров, то для Аксакова важно иное – он сосредоточен на собственно ботаническом и охотоведческом значении описываемых реалий.

Ключевые слова: **природная деталь, флористический образ, «охотничьи записки», авторское задание.**

Сравнительно-сопоставительные исследования в последнее время приобретают всё больший масштаб и систематическое многовекторное развитие [1]. В поле внимания науки особую значимость приобретает контактная методология, направленная на выявление, в том числе, типологических особенностей творчества писателей-современников. В данном исследовании анализируется произведения И.С. Тургенева и С.Т. Аксакова.

Тургенев вошёл в дом и семью Аксаковых через общение с И.С. Аксаковым, сыном С.Т. Аксакова [2; 3; 4]. При личном знакомстве в декабре 1850 года Тургенев и Аксаков сразу же почувствовали взаимную симпатию и дружеский интерес. Тургенев стал бывать в московском доме Аксакова, где велись разговоры о литературном творчестве и театре. В дальнейшем общение писателей вылилось в тёплую и доверительную переписку, которая велась вплоть до ухода Аксакова из жизни в 1859 году [5].

Одним из значительных импульсов для сближения и активного общения писателей стала их страсть к ружейной охоте «по перу», то есть к охоте по преимуществу на пернатую дичь. Хотя Тургенев и Аксаков никогда вместе не охотились, их письма показывают, что авторы регулярно обменивались фактами из охотничьей жизни: называли места, где лучше охотиться, точное количество подстреленной добычи, сообщали о разведении и прикорме птиц «на развод», передавали «охотничье» настроение, делились случаями, произошедшими во время охоты и тому подобное (см., напр.: письма И.С. Тургенева к С.Т. Аксакову от 17 (29) октября 1852 г., 22 января (3 февраля), 12, 16 (24, 28) мая, 5 (17) июня, 29 июня, 6 июля (11, 18 июля), 30 августа (11 сентября) 1853, 10 (22) февраля, 7, 14 (19, 26) августа 1854, 2 (14) июня, 3 (15) августа 1855, 9 (21) июля, 1 (13) ноября 1856 г. [6]; письма С.Т. Аксакова к И.С. Тургеневу от 12 июля 1853 г., 18 октября 1854 г., 16 мая, 11 августа 1855 [4]).

Закономерно, что почти одновременный выход в свет в 1852 году «Записок охотника» Тургенева и «Записок ружейного охотника Оренбургской губернии» Аксакова и сходное обозначение жанровой формы, зафиксированное в их заглавиях, определяют компаративный вектор при анализе произведений. Исследователями в конце XX века соотношение двух книг рассматривалось преимущественно в историко-биографическом ключе [7–12]. Уже в XXI веке в параллельном освещении была показана творческая история записок [13; 14]. Особым ракурсом сравнительно-сопоставительного изучения Тургенева и Аксакова стала парадигма русского охотничьего рассказа [15, с. 8–14; 16]. В изысканиях последнего десятилетия актуализирована проблема ментальной близости авторов «охотничьих записок» при стремлении выявить индивидуальное своеобразие писателей [17; 18; 19].

Отдельно следует отметить усиливающийся интерес к исследованию природных пространств, запечатленных в книгах Тургенева и Аксакова, и идентификации в них культурных и литературных кодов [20]. Писатели-охотники, создавая свои творческие миры, ориентировались во многом на воплощение охотничьего хронотопа, учитывающего места обитания птиц и их повадки, варьируемые в зависимости от времени года, климатических условий и этапа в жизненном цикле дичи. Однако эти общие наблюдения требуют доказательной конкретики в рассмотрении того, как по-разному Тургенев и Аксаков воссоздают одни и те же объекты русской природы.

Актуальным для изысканий по данному направлению видится термин «литературная деталь», понимаемый как такой вид изображений и описаний, в котором проявляются «специфически национальные и разнообразные в историческом выражении традиции» [21, с. 53]. В трактовке класса флористических деталей исследование опирается на разработки К.И. Шарафадиной и включает в выборку анализируемых объектов прежде всего деревья, кустарники, травы и цветы [22].

Цель исследования. Продемонстрировать специфику авторской работы с флористическими деталями в тургеневских и аксаковских «охотничьих записках» 1850-х годов. Задачи данного исследования состоят в том, чтобы выявить особенности в отборе растительных деталей Тургеневым и Аксаковым, показать, как по-разному при работе с одними и теми же фактами действительности писатели осуществляют нюансировку смысловой структуры детали, и в результате зафиксировать разницу творческих заданий двух великих современников.

Научная новизна заключается в том, что в тургеневедении образы флоры многажды становились предметом анализа в различных ракурсах: от культурных значений вида растения, отдельных его частей, цвета, запаха вплоть до анализа природной фоносферы [23–28]. В аксаковедении в фокусе исследований были, прежде всего, лингвокультурологические компоненты, например, изучены тематические группы фитонимов [29; 30]. В данном исследовании впервые проводится систематического анализа флоры в «охотничьих записках» Тургенева и Аксакова.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке проблем семантики и стилистики при изучении поэтики детали и обобщении нового материала по исследуемой теме. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в преподавании русской литературы в высшей школе.

Растительные факты, изображаемые Тургеневым и описываемые Аксаковым в «охотничьих записках», многочисленны. В общей сложности авторы упоминают более 50 наименований флоры. Среди них деревья – береза, липа, дуб, сосна, тополь (или осокорь), ясень, вяз, ель, осина, ольха и пихта; кустарники – ракита, рябины, черемуха, клен, сирень, калина, тальник (или ивняк), жимолость, боярышник, смородина, малинник, крыжовник, барбарис, можжевельник, акация, бузина, шиповник; травы и цветы – камыш, бурьян, незабудки, череда, васильки, хмель, лопух, кувшинки, полынь, шалфей, лебеда и другие. В большинстве своём данные наименования встречаются как в тургеневских, так и в аксаковских записках, при этом у каждого из авторов есть и уникальные названия растений, как правило, связанные с региональными особенностями.

Однако в произведениях Тургенева общая частотность словоупотребления номинаций флоры в 1,5 раза меньше, чем у Аксакова. Во многом это определено тем, что в тургеневских записках ввод флористических деталей подчинен задачам *сюжетообразования*. Так, создавая образ живого и многонаселенного леса в окрестностях имения Чаплыгино в рассказе «Смерть», художник упоминает дубы и ясени, орешник и рябину, траву папоротника, цветы фиалки и ландыша и даже грибы сыроежки, волнянки, грузди, дубовики, красные мухоморы и ягоду землянику [31, с. 197–198]. Многообразие лесной флоры в своей конкретике – прецедент для тургеневских «Записок охотника»: в частности, дендронимы «ясень», «рябина», «фиалка» и номинации грибов не повторяются ни разу во всём цикле. Ряд флористических номинаций требуется автору для того, чтобы передать наполненность среды и жизнь лесного пространства – от верхушек деревьев до низкорастущих ягод и грибов. Совокупность растительных объектов представляет собой один из полюсов антитезы «живого и мертвого», значимой в развитии сюжетного действия и представленной в субъектном сознании тургеневского рассказчика, свидетельствующего о гибели леса из-за стихийных явлений и следующей за этим трагической случайности – смерти крепостного, задавленного ясенем во время вырубки старых деревьев. Номинация же «незабудка», например, встречается всего дважды в тургеневских записках, оба упоминания – в рассказе «Свидание»: 1) полевое растение, сорванное крепостной девушкой Акулиной; 2) узор на кольцах дворового человека Виктора. В данном случае флористическая деталь работает как акцент при разработке внешнего и внутреннего конфликтов персонажей.

У Аксакова совсем иная задача. Великий русский бытописатель ставит перед собой цель *обозреть* ареалы, где ведется охота за пернатой дичью. Фитонимы привлекаются автором при описании всего растительного состава природных комплексов, будь то лес, болото, степь и т. д. Причем Аксаков будет всякий раз неизменно повторять конкретные названия флоры. Так, например, упоминая чернолесье, писатель будет указывать, какие именно типы деревьев входят в его состав, это «все породы дерев, теряющие свои листья осенью и возобновляющие их весною, как-то: дуб, вяз, осокорь, липа, береза, осина, ольха и другие,

называются черным лесом, или *чернолесьем*»; в воду лесных рек «смотрится только <…> разнообразное *чернолесье*: липа, осина, береза и дуб»; «по большей части чернолесье состоит из смешения разных древесных пород, и это смешение особенно приятно для глаз, но иногда попадаются места отдельными гривами или колками, где преобладает какая-нибудь одна порода: дуб, липа, береза или осина, растущие гораздо в большем числе в сравнении с другими древесными породами и достигающие объема строевого леса» и т. д. (здесь и далее курсив мой – *Ю.Г.*) [32, с. 103–104, 229, 232, 240 и др.]. То же касается не только дендронимов, но и названий цветов, употребляющихся, как правило, в ряду фитонимов, обозначающих растения характе́рного для них места произрастания. Так, например, незабудка упоминается Аксаковым дважды: при описании типичного растительного покрова берегов горной реки, где, по замечанию автора, растут «цветы, кусты и деревья, незабудки, дикий нарцисс, кукушкины слезки, тальник и березка» и лесной реки, чьи берега обрастают «широколистною и узкою осокою, аиром, палочником и крупными незабудками» [32, с. 100, 103].

Вводя дополнительные характеристики для объектов флоры, авторы «охотничьих записок» преследуют различные цели. Показательна работа писателей при воссоздании лесного массива деревьев.

Тургенев подаёт образ леса так, чтобы создать идейно-эмоциональную подсветку персонажа-рассказчика. Так, например, в рассказе «Смерть» приблизительная количественная характеристика при указании на размер деревьев – весь «лес состоял из *каких-нибудь двух- или трехсот огромных* дубов и ясеней» – заостряет индивидуально-личное начало в восприятии данного локуса наблюдателем [31, с. 197]. Автор демонстрирует рефлексию взрослого, которому данный локус «знаком» «с детства» [31, с. 197]. Во внешнем облике деревьев для рассказчика остаются значимы смыслы защиты и свободы детского энтузиазма, которые на момент речи подкреплены не просто ощущениями, но уже рационально-эстетическими субъектными переживаниями: «*статные*, *могучие* стволы *великолепно чернели* на *золотисто-прозрачной* зелени орешников и рябин; поднимаясь выше, *стройно* рисовались на ясной лазури» [31, с. 197]. Ряд эпитетов поддержан предметным сравнением, которое усиливает образ лесаубежища: деревья «раскидывали *шатром* свои *широкие узловатые* сучья» [31, с. 197]. Риторическое восклицание «*А что за тень в лесу была!*» даёт в результате драматическую подсветку воспоминаниям персонажа-рассказчика о погибшем лесе, ведь именно здесь «в самый жар, в полдень – *ночь настоящая*: тишина, запах, свежесть...» [31, с. 197].

Аксаков в своих описаниях демонстрирует глубокие знания о ботанических особенностях растений. В частности, автор «Записок ружейного охотника Оренбургской губернии» характеризует «все породы дерев смолистых», к каковым относятся «сосна, ель, пихта и проч.», через общее, «отличительное их качество», которое «состоит в том, что вместо листьев» деревья «имеют иглы, которых зимою не теряют, а переменяют их исподволь, постепенно, весною и в начале лета» [32, с. 229]. Обыгрывая этимологию общей классовой номинации таких деревьев, которые «называются *красным* лесом, или *краснолесьем*», автор пишет о том, что осенью они «становятся полнее, свежее и зеленее, следовательно, встречают зиму во всей *красе*» [32, с. 229]. Патетический строй и эмоциональное интонирование в описаниях не только не отвлекает Аксакова от своей главной задачи, но помогают сформулировать ключевые свойства растений. Так, например, классифицированы старые и молодые дубы: «*многостолетний* дуб» «кореная́ст, крепок, высок и могуч, в несколько обхватов толщины у корня», он «редко» попадается «в таком *величавом* виде»; «*мелкий* же дубняк не имеет в себе ничего особенно *привлекательного*: зелень его *темна* или *тускла*, *вырезные* листья, *плотные* и *добротные*, выражают только признаки будущего *могущества* и *долголетия*» [32, с. 230]. В результате оказывается, что для Аксакова принципиально важно выявить и зафиксировать типологические признаки породы и обозначить варианты ее произрастания при различных условиях.

Красноречиво об авторских индивидуальностях свидетельствует равно возникающее и у Тургенева, и у Аксакова уподобление старых деревьев мертвецам: оно закономерно разработано и воплощено авторами в разных по своей смысловой структуре и органичных индивидуальной творческой задаче деталях. Тургенев в рассказе «Смерть», вводя речевую фигуру сравнения «иные [деревья] <…>, словно трупы», наращивает олицетворяющую семантику за счёт риторической конструкции «Что, думал я, глядя на умирающие деревья: чай, стыдно и горько вам?..» и литературного кода – цитаты из стихотворения Кольцова, где жизненные силы представлены зеленью листвы [32, с. 198]. Писатель предполагает нарушение в последовательности жизненных фаз растений, которые по стечению трагических обстоятельств погибли, и ориентирован на *развитие идей* о динамике всеобщей природной жизни и конечности индивидуального бытия. Аксаков же блистательно работает с *однозначно-понятийной*, *аллегорической* стороной знака, вводя в описание дремучего леса метонимию «трупы лесных великанов». Автор сам раскрывает своё словесное иносказание: это «огромные стволы сначала высохших, потом подгнивших у корня и, наконец, сломленных бурею дубов, лип, берез и осин», которые «долго сохраняют наружный вид» [32, с. 231]. Аксаков указывает на то, *что* свойственно густо растущему и глухому лесу вообще.

Со всей очевидностью разницу авторских заданий демонстрируют тенденции, явленные в колористических решениях. Тургенев регулярно вносит художественные нюансы в образ с помощью указания на оттенки флоры. Так, например, в рассказе «Свидание» такие качества влюбленной в дворового человека крепостной Акулины, как нежность, чистота и наивность, подчеркнуты семантикой, заложенной в определение «голубенькие» при слове «васильки» [31, с. 245]. Углубление психологизма достигается во многом через знаковую символическую сущность эпитета, апеллирующего к идее душевной чистоты, возвышенности, осознанности и ясности. Аксаков же в своих записках обращается к цветовому спектру, как правило, для того, чтобы уточнить физические параметры объекта, полезные охотнику. Так, например, характеристика «далеко краснеющиеся» при словосочетании «пучки спелой рябины или калины» призвано обозначить практические закономерности при использовании соответствующей приманки для ловли дроздов [32, с. 283].

В результате данного исследования удалось установить специфику авторской работы с флористическими деталями в тургеневских и аксаковских «охотничьих записках» 1850-х годов. Цель работы достигнута, соответствующие ей задачи полностью решены. Авторы «охотничьих записок» одинаково глубоко и страстно были заинтересованы природными пространствами России, прежде всего её флорой. Тургенев и Аксаков передают облик лесного пространства, укрупняют физические характеристики деревьев, делают колористические акценты при воссоздании флоры, однако в своём творческом видении мира писатели ориентированы на работу в *различных дискурсах*. Тургеневу при изображении деревьев, кустарников, трав и проч. важны *сюжетные возможности детали* и её *философско-аксиологическая семантика*, как автор-художник он нацелен на постановку вопросов жизни и смерти и в результате осуществляет *психологическую разработку характеров*. Аксаков же сосредоточен на кардинально иных смысловых уровнях в описываемых объектах действительности, великого русского бытописателя интересуют *собственно ботанические особенности растений и охотоведческая практика*.

Теоретическая значимость итогов работы сопряжена с выявлением корреляционной связи содержательного и формального уровней литературного произведения, когда специфика творческого задания писателя проявляется в работе автора с деталью, что открывает перспективу дальнейших исследований в области природной детали в произведениях Тургенева и Аксакова 1850-х годов. Практическая значимость исследования состоит в разработке историко-литературных материалов, которые могут быть использованы в преподавании дисциплин филологического цикла в вузах.

Библиографический список

1. Лоскутникова М.Б. Исследовательские векторы последнего столетия в изучении стилевой парадигматики русской прозы XIX – XXI веков. *Русская литература XX – XXI веков как литературный процесс (проблемы теории и методологии изучения)*. Москва, 2018: 40–43.
2. Кошелев В.А. *Сто лет семьи Аксаковых*. Санкт-Петербург, 2019.
3. Машинский С.И. *С.Т. Аксаков Жизнь и творчество*. Москва, 1973.
4. *Письма С.Т., К.С. и И.С. Аксаковых к И.С. Тургеневу*. Москва, 1894.
5. Кушанкина Т.А. Эпистолярный диалог С.Т. Аксакова и И.С. Тургенева. *Казанская наука*. 2015; № 9: 108 – 110.
6. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. *Письма 1850–1854*, *Письма (1855–1858)*. Москва, 1982, 1987: Т. 2, 3. Available at: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/
7. Войтоловская Э.Л. Аксаков и Тургенев. *С.Т. Аксаков в кругу писателей-классиков*. Ленинград, 1982: 153 – 195.
8. Durkin A.R. *Sergei Aksakov and Russian Pastoral*. New Brunswick; N.J., 1983.
9. Фатеев С.П. Природа и человек в прозе С. Аксакова и И. Тургенева. *Вопросы русской литературы*. Львов, 1987; Выпуск 1: 95 – 100.
10. Халфина Н.Н. И.С. Тургенев и С.Т. Аксаков (О близости к «недрам русского мира»). *С.Т. Аксаков и славянская культура*. Уфа, 1991: 39 – 40.
11. Fuhrmann K. Nachwort. *Iwan Turgenjew*. Erzählungen. Stuttgart, 1991: 315 – 333.
12. Труайя А. *Иван Тургенев*. Москва, 2007.
13. Никитина Е.П. «Записки охотника» И.С. Тургенева и С.Т. Аксакова. *Аксаковский сборник*. Уфа, 2005; Выпуск IV: 59 – 65.
14. Никитина Е.П. *Творческая индивидуальность С.Т. Аксакова в историко-функциональном и сравнительно-типологическом освещении*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
15. *Русский охотничий рассказ*. Москва, 1991.
16. Мельникова А.В. Охотничьи нарративы в русской литературе второй половины XIX – первой трети XX в. *Диалоги классиков – диалоги с классикой*. Екатеринбург, 2014: 61 – 81.

17. Борисова В.В. «Записки охотника» И.С. Тургенева versus «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии» С.Т. Аксакова. *Тургенев и либеральная идея в России:* материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 200-летию И.С. Тургенева. Пермь, 2018: 172 – 180.
18. Гуминский В.М. «Записки охотника» Тургенева между «Записками» С.Т. Аксакова и Е.Г. Дриянского. *К Тургеневу в Баден-Баден:* сборник материалов Международной научной конференции (2013–2014). Москва, 2016: 88 – 93.
19. Ляпина А.В. Охотничьи сюжеты как идентификатор усадебного пространства в эпистолярии И.С. Тургенева. *Спасский вестник*. 2018; № 26-2: 44 – 51.
20. Чернец Л.В. О понятии «код» в литературоведении и о пейзажных кодах в произведениях И.С. Тургенева. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна*. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. 2018; № 2: 76 – 81.
21. Лоскутникова М.Б. *Художественная речь и вопросы стилеобразования*. Москва, 2007.
22. Шарафадина К.И. *Литература в синтезе искусств*. Санкт-Петербург, 2012.
23. Трофимова Т.Б. «Как хороши, как свежи были розы...» (образ розы в творчестве И.С. Тургенева). *Русская литература*. 2007; № 4: 127 – 138.
24. Доманский В.А. Флористический код любовных коллизий прозы Тургенева. *Спасский вестник*. Тула, 2009; Выпуск 16: 43 – 50.
25. Илюточкина Н.В. Пространство сада в романе И.С. Тургенева «Рудин». *Вестник Брянского государственного университета*. 2014; № 2: 249 – 254.
26. Бельская А.А. Ольфакторные и флористические знаки портретов в поэме А.К. Толстого «Портрет» и повести И.С. Тургенева «Фауст». *Вестник Брянского государственного университета*. 2017; № 3 (33): 102 – 111.
27. Неминущий А.Н. Структура и функции звукового кода в «Записках охотника» И.С. Тургенева. *Проблемы исторической поэтики*. 2018; Т. 16, № 3: 50–64.
28. Проданик Н.В. Семиотический код флоры, его функция, принципы и поэтика в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети». *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2021; № 2: 53 – 59.
29. Сальникова В.В. Языковой образ леса в автобиографических произведениях о детстве. *Дискуссия*. 2014; № 9 (50): 133 – 138.
30. Сальникова В.В. Тематические группы фитонимов в автобиографических произведениях о детстве (на материале повестей С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» и А.Н. Толстого «Детство Никиты»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 9-1 (39): 156 – 159.
31. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Москва, 1979; Т. 3.
32. Аксаков С.Т. Собрание сочинений: в 5 т. Москва, 1966; Т. 5.

References

1. Loskutnikova M.B. Issledovatel'skie vektory poslednego stoletiya v izuchenii stilevoj paradigmatiki russkoj prozy XIX – XXI vekov. *Russkaya literatura XX – XXI vekov kak literaturnyj process (problemy teorii i metodologii izucheniya)*. Moskva, 2018: 40-43.
2. Koshelev V.A. *Sto let sem'i Aksakovyh*. Sankt-Peterburg, 2019.
3. Mashinskij S.I. *S.T. Aksakov Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva, 1973.
4. *Pis'ma S.T., K.S. i I.S. Aksakovyh k I.S. Turgenevu*. Moskva, 1894.
5. Kushankina T.A. `Epistolyarnyj dialog S.T. Aksakova i I.S. Turgeneva. *Kazanskaya nauka*. 2015; № 9: 108 – 110.
6. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 18 t. *Pis'ma 1850-1854*, *Pis'ma (1855-1858)*. Moskva, 1982, 1987: T. 2, 3. Available at: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/
7. Vojtolovskaya `E.L. Aksakov i Turgenev. *S.T. Aksakov v krugu pisatelej-klassikov*. Leningrad, 1982: 153 – 195.
8. Durkin A.R. *Sergei Aksakov and Russian Pastoral*. New Brunswick; N.J., 1983.
9. Fateev S.P. Priroda i chelovek v proze S. Aksakova i I. Turgeneva. *Voprosy russkoj literatury*. L'vov, 1987; Vypusk 1: 95 – 100.
10. Halfina N.N. I.S. Turgenev i S.T. Aksakov (O blizosti k «nedram russkogo mira»). *S.T. Aksakov i slavyanskaya kul'tura*. Ufa, 1991: 39 – 40.
11. Fuhrmann K. Nachwort. *Iwan Turgenjew*. Erzählungen. Stuttgart, 1991: 315 – 333.
12. Truajya A. *Ivan Turgenev*. Moskva, 2007.
13. Nikitina E.P. «Zapiski ohotnika» I.S. Turgeneva i S.T. Aksakova. *Aksakovskij sbornik.* Ufa, 2005; Vypusk IV: 59 – 65.
14. Nikitina E.P. *Tvorcheskaya individual'nost' S.T. Aksakova v istoriko-funkcional'nom i sravnitel'no-tipologicheskom osveschenii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2007.
15. *Russkij ohotnichij rasskaz*. Moskva, 1991.
16. Mel'nikova A.V. Ohotnich'i narrativy v russkoj literature vtoroj poloviny XIX – pervoj treti XX v. *Dialogi klassikov – dialogi s klassikoj*. Ekaterinburg, 2014: 61 – 81.
17. Borisova V.V. «Zapiski ohotnika» I.S. Turgeneva versus «Zapiski ruzhejnogo ohotnika Orenburgskoj gubernii» S.T. Aksakova. *Turgenev i liberal'naya ideya v Rossii:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 200-letiyu I.S. Turgeneva. Perm', 2018: 172 – 180.
18. Guminskij V.M. «Zapiski ohotnika» Turgeneva mezhdu «Zapiskami» S.T. Aksakova i E.G. Driyanskogo. *K Turgenevu v Baden-Baden:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (2013-2014). Moskva, 2016: 88 – 93.
19. Lyapina A.V. Ohotnich'i syuzhety kak identifikator usadebnogo prostranstva v `epistolyarii I.S. Turgeneva. *Spasskij vestnik*. 2018; № 26-2: 44 – 51.
20. Chernec L.V. O ponyatii «kod» v literaturovedenii i o pejzazhnyh kodah v proizvedeniyah I.S. Turgeneva. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tehnologii i dizajna*. Seriya 2: Iskusstvovedenie. Filologicheskie nauki. 2018; № 2: 76 – 81.
21. Loskutnikova M.B. *Hudozhestvennaya rech' i voprosy stileobrazovaniya*. Moskva, 2007.
22. Sharafadina K.I. *Literatura v sinteze iskusstv*. Sankt-Peterburg, 2012.
23. Trofimova T.B. «Kak horoshi, kak svezhi byli rozy...» (obraz rozy v tvorchestve I.S. Turgeneva). *Russkaya literatura*. 2007; № 4: 127 – 138.
24. Domanskij V.A. Floristicheskij kod lyubovnyh kollizij prozy Turgeneva. *Spasskij vestnik*. Tula, 2009; Vypusk 16: 43 – 50.
25. Ilyutochkina N.V. Prostranstvo sada v romane I.S. Turgeneva «Rudin». *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 2: 249 – 254.
26. Bel'skaya A.A. Ol'faktornye i floristicheskie znaki portretov v po`eme A.K. Tolstogo «Portret» i povesti I.S. Turgeneva «Faust». *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 3 (33): 102 – 111.
27. Neminuschij A.N. Struktura i funkcii zvukovogo koda v «Zapiskah ohotnika» I.S. Turgeneva. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2018; T. 16, № 3: 50-64.
28. Prodanik N.V. Semioticheskij kod flory, ego funkciya, principy i po`etika v romane I.S. Turgeneva «Otcy i deti». *Filologicheskij vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 2: 53 – 59.
29. Sal'nikova V.V. Yazykovoj obraz lesa v avtobiograficheskih proizvedeniyah o detstve. *Diskussiya*. 2014; № 9 (50): 133 – 138.
30. Sal'nikova V.V. Tematicheskie gruppy fitonimov v avtobiograficheskih proizvedeniyah o detstve (na materiale povestej S.T. Aksakova «Detskie gody Bagrova-vnuka» i A.N. Tolstogo «Detstvo Nikity»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 9-1 (39): 156 – 159.
31. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Moskva, 1979; T. 3.
32. Aksakov S.T. Sobranie sochinenij: v 5 t. Moskva, 1966; T. 5.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 81.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-332-335

***Glukhikh N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gluhihnv@cspu.ru*
***Kazachuk I.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: avis1389@mail.ru*
***Mironova A.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru*

REPRESENTATION OF RUSSIAN GENDER IMAGE IN CHASTUSHKAS. The article studies lexical representations of the idea of – the role of men and women in Russian society. The material of the study is the Ural and all-Russian ditties collected by folklorists during the 19th – 20th centuries. The objective of the work is to prove that it is in the structure of the ditty genre, in comparison with other folklore genres and the literary language, that the nomination units that translate the masculine and feminine principles are the most frequent. Gender reflects the mental representation of a person about a man and a woman, male and female. In the course of the study, it is revealed that the ditty shows features of speech behavior of a man and a woman in different everyday situations. The linguistic means of gender nomination are analyzed (functional-stylistic markers, lexico-semantic groups specific to the Russian language picture of the world, morphemes of subjective

evaluation). As a result of the work, it was revealed that gender nominations in the structure of the text of the ditty are always connotatively complicated, so the syntagmatic meanings of lexemes are expanding. Trails based on semantic shifts in meaning are used productively. Chastushka shows not only the experience of human relationships that was accumulated for many centuries, but also represents a vivid life-affirming picture of the society.

Key words: **ethnolinguistics, mentality, chastushka, gender notions, national evaluation route.**

***Н.В. Глухих**, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru*

***И.Г. Казачук**, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru*

***А.А. Миронова**, д-р филол. наук, доц. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ЧАСТУШКАХ

Статья посвящена исследованию лексических репрезентаций представления о роли мужчины и женщины в русском обществе. Материал исследования – уральские и общероссийские частушки, собранные фольклористами на протяжении XIX–XX вв. Цель работы – доказать, что именно в структуре жанра частушки, по сравнению с другими фольклорными жанрами и литературным языком, наиболее частотны единицы номинации, транслирующие мужское и женское начало. Гендер отражает ментальное представление человека о мужчине и женщине, мужском и женском. В ходе исследования было выявлено, что в частушке показаны особенности речевого поведения мужчины и женщины в разных бытовых ситуациях. Анализируются языковые средства гендерной номинации (функционально-стилистические маркеры, лексико-семантические группы, специфичные для русской языковой картины мира, морфемы субъективной оценки). В результате работы было выявлено, что гендерные номинации в структуре текста частушки всегда коннотативно осложнены, поэтому синтагматические значения лексем расширяются. Продуктивно используются тропы на основе семантических сдвигов в значении. Частушка – не только многовековой опыт человеческих взаимоотношений, но и яркая жизнеутверждающая картина нашего общества.

Ключевые слова: **этнолингвистика, ментальность, национальная оценочность, частушка, гендерные номинации.**

Современный этап развития гуманитарных наук требует от исследователя рассматривать язык не только в качестве средства коммуникации и продукта деятельности человека, но и как материализацию осознания места и роли человека в историческом процессе, включая эволюционные, социальные и познавательные реалии. Эти положения являются значимыми для антрополингвистики – науки, считающей проблему идентификации человека одной из центральных в данной области языкознания. Взаимосвязь и взаимовлияние человека и языка, культуры и языка, истории и языка, этнокультурная составляющая языка – исходные аспекты изучения национально-культурных особенностей произведений, созданных в определенную историческую эпоху в конкретном социуме.

Социум, в котором живет человек, предполагает, кроме этнических характеристик, важные для взаимного общения показатели гендерной принадлежности людей. Антрополингвистика изучает этноспецифику «реализации женских и мужских ролей в социуме и дифференциации в языке их обозначений» [1, с. 103]. Осознание гендерной принадлежности находит выражение в номинациях мужчин и женщин по разным основаниям: возраст, внешний вид, национальная и социальная принадлежность, сфера и род деятельности, признаки характера и поведения, состояние здоровья, отношения в семье и т. д. Это положение непосредственно влияет на тематику и содержание текстов, включающих номинации, на отбор языковых средств, репрезентирующих объект номинации в соответствии с интенцией автора.

Анализируя языковое воплощение представлений о человеке, необходимо в первую очередь обратиться к номинативным единицам. Номинативная система языка по праву считается основным отражением этнокультуры. Многие ученые отмечают, что «принципы антропологизма позволяют проследить изменение сознания современного человека прежде всего через развитие лексики» [2, с. 79].

В данной статье рассматриваются особенности номинации мужчин и женщин в национально-культурном аспекте, способы и средства вербального воплощения их качеств и свойств через номинационный потенциал частушек. Частушки, будучи одним из самых любимых фольклорных жанров, представляют интерес с точки зрения наличия в них культурно-специфичных номинаций, содержащих «богатую информацию об особенностях менталитета этноса, о приоритетах в его ценностной ориентации» [3, с. 8].

Методологической основой исследования послужил антропоцентрический подход, включающий социолингвистический аспект изучения ментально маркированных языковых фактов. Репертуар номинаций человека, семантико-стилистическая вариативность лексем для обозначения одного денотата в частушках, аккумулируя знания социума и соотнося их с менталитетом, теснейшим образом связаны с тематикой текстов, участниками речевого события: семейные, любовные, социальные, профессиональные отношения; пол, возраст, национальность.

Материалом исследования послужили опубликованные уральские частушки, выделенные методом сплошной выборки из сборников с учетом диахронного и синхронного аспекта (3 400 частушек). Методы исследования: метод семантического анализа языковых единиц, метод контекстуального анализа языковых единиц.

Частушки возникали в деревенской среде, бытовал ритуал создания и исполнения частушки в естественной коммуникации – на собраниях деревенской молодежи, на посиделках. Зафиксированные номинации человека отражают бытовое отношение к поведению человека в разных ситуациях. На сегодняшний день исполнение частушек стало, преимущественно, искусственным воспроизведением текста, сценическим.

Появление новых текстов частушек обусловлено изменением условий общения.

Семейные отношения. С древнейших времен и до сегодняшнего дня субъективное представление о человеке отражалось в устном народном творчестве. Одно из важнейших событий в жизни человека – создание семьи.

В частушках об ожидании замужества/женитьбы, подготовке к замужеству/женитьбе объектом номинации, кроме молодых (парня и девушки), являются родители, родственники, друзья и подружки. Для номинации отца – главного мужчины в семье – используются лексемы *тятя, тятенька, батюшка, батька, родитель-батюшко, папаша, папашенька, отец*: *Я намоюсь, набелюсь, Папаше в ножки поклонюсь: Ты, папашенька, прости, На гуляньице пусти* [4, с. 35]*;* для номинации матери – *мама, матушка, мамонька, мамаша, мамка, мамашица, мать, маменька, мамонька, матка, мамочка, злодейка-мать, губительница-мать*: *Маменька, мамашенька, Не ругай за Сашеньку. Погляди, мамашенька, − Хороший мальчик Сашенька; Что же сделать, родна маменька, Как ум-то молодой? Сяду в маленькую лодочку, Залью себя водой* [4, с. 40]*;* среди номинаций других родственников наиболее частотны лексемы *сын, сынок, сынушко: Посылала меня мать Во Большой Убрень гулять: «Поди, сынушко, гуляй, Себе невесту выбирай»* [4, с. 49]*; дочка, доченька, брат, братик, братец, сестра, сестреночка, теща, тещенька, свекровь, свекровушка, свекровка, свекр, свекор-батюшко, дедушко, бабушка, тетушка, золовка, золовушка, деверь, зятюшко, сноха, кума, невестка*: *Не последнюю ли осень Молотила на гумне? Сказал братец: «Запросватаю, Не дам гулять тебе»; Вейся, вейся, руса косынька, У маменьки родной: Ты успеешь усечешься У свекровушки лихой* [4, с. 81]. *Не ходите, девки, замуж, Как моя головушка. Лучше девять деверьев, Чем одна золовушка* [4, с. 5].

Для обозначения разведенного мужчины в народном языке используется лексема *разженя: Дроля женится − разженится, Разженей будут звать. Все равно ему, разженюшке, Меня не миновать* [4, с. 102].

Таким образом, субъективное восприятие членов семьи в частушках отразилось в стилистической вариативности номинаций, нередко – в яркой оценочности.

Русская языковая картина транслируется специфически в «семейных» частушках. Несмотря на значимость семьи, это не самые популярные частушки, а их персонажи – члены семьи, как правило, не центральные персонажи в частушечных сюжетах. Больше эмоций вызывает поведение соперницы/соперника, которые не являются членами семьи, но участвуют в жизни. Доминируют жених/невеста, которые только станут одной семьей. За счет подобных номинаций любовные отношения маркируются как ритуализованная часть взаимодействий в среде деревенской молодежи, которые есть способ установления брачных союзов, то есть любовные отношения «санкционированы» семьей.

Семантико-стилистический репертуар номинаций мужчины/женщины в частушках о любви

Основная тема частушечной лирики – отношения между мужчиной и женщиной, поэтому в русском фольклоре центральное место занимают частушки любовной тематики. Любовная частушка обычно исполняется одним из возлюбленных. Г.В. Судаков исследовал номинации любимого человека в вологодских говорах и выявил, «как выглядят ряды наименований любимых лиц женского

пола и любимых лиц мужского пола: женские – белянка, голубка, дорогая, душечка, заветная, зазноба, игривая, краля, красотка, любая, милая, милка, ненаглядная, сударка – сударушка, хорошая; мужские – голубь, голубчик, дорогой, друг, душенька, заветный, игривый, любой, милёнок, милый, молодчик, ненаглядный, хороший. В равной мере к мужчинам и женщинам относились слова: дроля, забава, золото, кровинка, милашка, милушка, приятка, сухота, утеха, цветок, ягода» [5, с. 113]. Анализ уральских частушек показывает, что процесс номинации любимого человека отражает общерусское восприятие личных отношений, что фиксируется в выборе средств номинации на разных территориях. Выбор собственно уральских диалектизмов единичен.

Для обозначения мужчины в частушках, исполняемых женщиной, используется большое количество лексем различной семантики и стилистической принадлежности. Прежде всего общенародные, не книжные варианты обозначения: *любимый, милый, дорогой, возлюбленный, друг, любовь* и др. Для номинации женщины такие единицы используются реже: *моя красавица, милая, девушка, девочка*. Данные лексемы – существительные и субстантивированные прилагательные – часто употребляются в качестве обращений с зависимыми словами, особенно притяжательным местоимением *мой*, вносящим экспрессивный оттенок личной близости: *«Милый мой, пойдем домой». − «Пойдем, моя красавица. Мы туманчиком пройдем, Никто не догадается»* [4, с. 243]; распространенными приложениями: *Дорогой мой, драгоценный, Дорогой забавушка, Давай расстанемся с тобой, − Надоела славушка* [4, с. 405]*; Я еще повырубаю В поле пень березовый. Я еще позавлекаю Тебя, цветик розовый* [4, с. 337]; осложняются повторами. Все это усиливает эмоциональную выразительность конструкций.

Частотны в частушках диалектные слова, называющие возлюбленного или возлюбленную – *зазноба, залетка, завлёка, дроля, матаня, статеечка*, *ягодина,* употребляющиеся как существительные общего рода, применимые как к лицам мужского, так и женского пола, а также просторечные лексические единицы *ухажер, завлекатель* со значением «тот, кто ухаживает за женщиной, старается добиться ее расположения», *ухажерочка* со значением «женщина (или девушка), за которой кто-нибудь ухаживает»: *Речка к мосту подбегает, В речке черная вода. Я вчера был у матанечки, Опять пошел туда* [4, с. 381]*; Не ходил бы, не глядел бы В ту сторонку никогда, Одна маленька статеечка Заманиват туда* [4, с. 341]; *Меня дома-то ругали: «Не гуляй с забавочкой!» Где же мне одной гулять, − Я привыкла парочкой ?!* [4, с. 41]; *Завлекаши, да не наши, Завлекают, да не нас. Где-то наши завлекаши Далеко живут от нас* [4, с. 253]; *У залеточки в дому Из-за меня поссорились. Не была снохой, не буду, − Зря побеспокоились* [4, с. 47].

Группу народно-поэтических единиц составляют слова *отрада, зазноба, любушка, душка, душечка, голубчик, желанный, родимый, сердечный друг* и др.: *Меня дома укоряли За столом, за ужином. Я заплакала, сказала: Верно, это суженый* [4, с. 38].

Емкими, выразительными, эмоциональными становятся наименования за счет использования морфем субъективной оценки. Подобные лексемы образуют обширные деривационные ряды (которые включают и окказиональные образования): *миленький, распремилый, милый-премилый, миленок, миленочек, замиленочек, милка, милок, милаша, миляша, милашка, размилашка, милашечка, миляшечка, помилаша, помилушка; ягодка, ягодина, ягодинка, ягодиночка; кровочка, кровинка, кровиночка; забавочка, забавушка, забавлюшечка; дорогой, дорогушечка, дорожиночка; симпатяша, симпатеечка; издивленок, издивлюшечка* и др. *Не носи, мой разжеланненькой, Широкого ремня, − Я твою родиму маменьку Боюся, как огня* [4, с. 46]. Встречаются отглагольные существительные, сохраняющие в структуре своего значения сему состояния, чаше всего каузированного: *утеха – утешить; засуха, присуха – засушить, присушить; боля, болиночка – болеть* и др.: *Боля мой, боля мой, Ретива задача! Что бы было из тебя, Был бы ты богаче?* [4, с. 50].

Тексты частушек об отношениях мужчины и женщины не могли обойти вниманием факты измены, особенно это касается номинаций соперницы: *Соперница моя, Рыжая кобыла! Все я песни перепела — Про тебя забыла! Супротивница моя, Чего тебе хотелося? Мы-то с ягодкой сидели, Ты у ног вертелася* [4, с. 232]. Кроме лексемы *соперница*, взятой из общеупотребительного фонда, лексем с негативной оценкой поведения (*лиходейка, лиходеечка, злодейка, злодеечка, супостатка, перебойка*), популярны метафорические обозначения с негативной оценкой (*кобыла*), номинации-сравнения (в основном со змеей). *У соперницы моей Тоненькие ножки, Голова как у змеи, Голос как у кошки* [4, с. 486].

Лексема «соперник» с семантикой *«тот, кто добивается любви какой-либо женщины наряду с кем-либо»* в частушках практически не используется, а данный субъект в среде мужчин даже в ситуации конкуренции за расположение женщины имеет номинацию *товарищ*.

Разностильные и разноуровневые единицы, участвующие в создании репертуара номинаций, обеспечивают типичность создаваемых образов мужчин и женщин, что способствует более яркому впечатлению в сознании реципиентов. В отличие от других фольклорных жанров, от лирического произведения об отношениях мужчины и женщины, в частушках образ человека не прорисовывается, наоборот, он схематичен, соответствует норме традиционного поведения в соответствующую эпоху. Каждый поющий частушку (которая всем известна и уже многократно пелась разными людьми) подразумевает под этими условными знаками (*дроля, боля, супротивница* и др.) самого себя, своего возлюбленного, свою соперницу и т. д.

Оппозитивные пары номинаций человека по возрасту, внешности, характеру. Представление о возрасте людей отражено в выборе номинаций с семой «возраст», образующих, как правило, оппозитивные пары − неоднокоренные соответствия со значением лиц мужского и женского пола: парень − девица, мальчик − девочка; мужик – баба, бабушка – дедушка; реже однокоренные: старик − старуха. *Говорят, что не работаю Работы полевой, − Я, молоденька девчонка, И с сохой и с бороной* [4, с. 31]*; Строго подати сбирали − Самовары отымали. Я, мальчонка, дома был, Самовар захоронил* [4, с. 34]*; В лакированных сапожках Ко мне миленький ходил, От родителей тихонько Меня, девушку, любил* [4, с. 44]. Контекстно номинации человека по возрасту находятся в тесной семантической связке, поскольку обозначаемых ими людей связывают различные отношения. Перед нами названия любовных либо социальных ролей, сближенных ситуативно.

Характеризуя мужчин и женщин, частушки включают номинации по внешним физическим признакам, качествам характера: *Изменяешь, изменяешь, Изменяешь пятую; Я такого трепача В газете пропечатаю!* [4, с. 159]*; У моей беляночки В косе лента алая. Все товарки ротозейки, А она удалая* [4, с. 355]; *Моя товарка верная − пересмейка первая: Сидит рядышком со мной, Сама смеется надо мной* [4, с. 211]. Наиболее частотны отрицательные качества: склонность к сплетничанию, коварность, предательство. При этом любые трудности человек встречает с улыбкой, жизнелюбием.

Данные примеры отражают тенденции номинаций по этим признакам: противопоставление или несоответствие внешнего вида – внутреннего мира (как у партнеров, так и у одного из них) в одном тексте; номинация по негативному признаку одного человека в тексте частушки; номинация по позитивному признаку в тексте частушки.

Лексические средства именования участников исторических событий в жизни страны. В основном в частушках предметом саркастического, иронического изображения выступает социальная жизнь. Ряд частушек фиксирует значимые трагические события в жизни страны на фоне обыденной жизни. Так, в текстах о Первой мировой, гражданской, Великой Отечественной войнах лексемы-номинаты через призму гендерных отношений передают тоску по любимому, страх, опасение за его жизнь, горе потери мужа, жениха, сына: *Пресвятая Богородица, Миленочка спаси! На войне пули летают, − пули ветром относи!* [4, с. 143]*; Ягодиночка воюет, Темны ноченьки не спит. У меня о сероглазеньком Сердечико болит* [4, с. 167]*; Из окопов братик пишет: «Милая сестреночка, На моих глазах убили Твоего миленочка»* [4, с. 179]*; Не запить мне свово горюшка Ни пивом, ни вином. Не забыть своих сыночков Мне ни ноченькой, ни днем* [4, с. 189]. В частушках этого периода используются существительные мужского рода в качестве именований участников боевых действий, тружеников тыла: *партизан, пулеметчик, тракторист*, – и образованные от них феминитивы: *партизаночка, пулеметчица, трактористка*: *Милый мой фашистов бьет, И мне тоже хочется. Дайте, дайте пулемет, − Буду пулеметчица* [4, с. 166]*; Мой миленок – партизан, А я партизаночка: На разведку ходим вместе – Боевая парочка* [4, с. 173].

Важные исторические события, вызвавшие к жизни определенные социальные отношения, обусловливают свой, специфический набор номинаций, в том числе и гендерных: *буржуй, буржуйка, красноармеец, красноармеечка, коммунист, коммунарочка, комиссар, агитатор, девчонка-комсомолка, ударница, бригадир, председатель* и др.: *Ой, матаня, ой, матаня, Была бы ты буржуйка, А теперь, моя матаня, Корочку пожуй-ка* [4, с. 150]*; Эх яблочко Ананасное! Не ходи за мной, буржуй, Я вся красная!* [4, с. 148]; *Эх, кадетик молодой, Куда котишься? К Первой Конной попадешь – Не воротишься!; Мой миленок – коммунист, А я коммунарочка. Поглядите-ка на нас, Хорошая мы парочка!* [4, с. 151]*; Елки тонки, елки тонки, Елочки тонехоньки. Хотел ударницу посватать – Годы молодехоньки* [4, с. 158]. Транслируются все важные события, потрясшие человека в XX веке.

Необходимо отметить, что в данный ряд номинаций включаются лексемы, использовавшиеся в разные эпохи с различной частотностью, иногда – претерпевшие семантические изменения (такие, как *ударница* и др.). Имеются лексемы с оттенком устарелости, маркеров прошлых эпох (*буржуй, коммунарочка* и др.), которые усиливают историческую направленность номинаций.

Номинации по профессии, роду/виду деятельности, воинскому статусу. Широко представлены в частушках номинации мужчин и женщин по профессии, роду деятельности, воинскому статусу – *монах, монашина, монашенка, поп, попадья, пастух, повар, счетовод, тракторист, трактористка, писарь, учитель, санитарка, медицинская сестрица, солдат, матрос, летчики-молодчики, рядовой, офицер, генерал*: *Мясоедом я женюся – Подыщу так подыщу, если поп венчать не будет, Попадью отколочу* [4, с. 80]; *Моя милка богомолка, Богомолочкой была. Судьбу хорошу умолила − За дурака замуж пошла* [4, с. 104].

Номинации этой семантической группы, как правило, относятся к общеупотребительной лексике, отличаются низким уровнем субъективности, поскольку относятся к фактологическим текстообразующим средствам.

Номинации по национальному/локальному признаку. Единичны в частушках номинации мужчин и женщин по национальному признаку, по месту про-

живания: *Кабы я была цыганка, Да притом красивая, Вышла б замуж за цыгана И была счастливая* [4, с. 271]*; Меня милый звал с собою, Дура, не поехала: Была теперь бы дальняя Девчонка забайкальная* [4, с. 194].

Известный исследователь русского фольклорного дискурса Ю.А. Эмер, анализируя концепт «война» в русских частушках, делает вывод, что «в центре внимания находится судьба ждущей или потерявшей возлюбленного женщины (частушки), а также солдата, который лишился семьи, которого предала возлюбленная (песни)» [6, с. 59]. В частушках военной тематики номинации по национальному признаку используются для обозначения врага, который ассоциируется с лицами мужского пола, поэтому частотны этнонимы мужского рода с негативной коннотацией: *фриц, ганс, япошка*. Формы единственного числа конкретных существительных приобретают собирательное значение: *Мы японца переколем, – Царю славу воздадим; Мы не будем тем довольны, А и турка победим* [4, с. 136]*; Запрягай, папаша, кур, Мы поедем в Порт-Артур; Нам япошки нипочем – закидаем кирпичом* [4, с. 136]*; Неохота, неохота Нам с германцем воевать: Наши дролечки останутся Навеки горевать* [4, с. 138]*; Ты, Вильгельм, проклятый немец, Меня с милкой разлучил. Ты прощай, моя милая, Под Варшаву угодил* [4, с. 141]. Единичны случаи номинации женщины-врага: *Наш разведчик в полушубке Повстречал фашиста в юбке: «Разрешите-ка, мадам, Я вам тресну по зубам!»* [4, с. 146]. В женских частушках употребление лексемы *германочка* для обозначения немецкой женщины свидетельствует о понимании того, что война − общее горе: *Не одни горюем мы, Горюют и германочки. Наши дроли на войне, У них не на гуляночке* [4, с. 248].

Общее событие – война – транслируется через личное восприятие (утрата счастья, потеря семьи, любимого). Национальный признак в наименованиях мужчины и женщины – доминирующая сема данных лексем, и, как видно из примеров, субъективным/оценочным дополнением служат единицы морфемного уровня (суффиксы субъективной оценки). Этнические номинации появляются только в частушках о военных конфликтах, где возникает образ иностранного захватчика, что подтверждает толерантное отношение русских к чужакам до того момента, как они становятся врагами страны.

Роль тропов в номинации мужчины/женщины по социальному положению, неравенству. Частушка как образное отражение отношений между людьми затрагивает и проблему социального неравенства. Объектами номинаций чаще всего становятся люди, выделяющиеся из основной массы по имущественному признаку: богат (богатая) – беден (бедная). При этом подавляющее большинство частушек данной тематики адресовано мужчине, это связано с многовековым представлением о хозяине богатства – мужчине, социальными нормами («пара» / «не пара»). Примеры показательны: *Не форси, богач проклятый, Я тобой не дорожу. Ты иди, садись с богатой, Я те слова не скажу* [4, с. 51]; *Я не по полу хожу, хожу по тесиночке. Я не сяду к богачу, Сяду к сиротиночке* [4, с. 51]*; Куда, приятка, запрягаешь Белоногого коня? Богачиху едешь сватать, − Прокати вперед меня* [4, с. 98].

В народно-поэтической речи высокочастотны слова с метафорическим значением, особенно гендерные метафоры, под которыми понимают метафорические именования мужчин и женщин, являющиеся средством языковой репрезентации «типично мужских» и «типично женских» качеств на основе уподобления явлениям разных понятийных рядов.

За счет метафоризации значительно увеличивается количество репрезентаций возлюбленного/возлюбленной (в основном используются лексемы-фитонимы, фитоморфные метафоры): *ягодка, розочка, цветочек, земляничинка, малиночка, кровинка, кровочка, сокол, яблочек садовый, помидоринка моя, цветик огуречный, цветик розовый, сладка вишенка, моя карамелина, полёва земляничинка, лебедь бела, моя изюминка* и др.

Встречаются в частушках метонимические наименования мужчины: *серая фуражечка, кудрява голова, кари глазки, серы глазки, глазки серые-пресерые, серые глазеночки, синие глазеночки* и т. п. Гендерные номинации на основе сравнения выражают отношения человека и внешнего мира в самом абстрактном смысле, поэтому сравнения мотивированы признаками («приятный – сладкий», «грустить – вянуть» и др.), свойственными не только людям, но и объектам природы (животные и растения), быта: *Не приду я на гулянку, Моя карамелина: Хоть приду, не посижу − Батюшкой не велено* [4, с. 48]; *Говорила: не женися, Дорогой кровиночка, Все равно не расцветешь, Завянешь, как травиночка* [4, с. 97].

При обозначении мужчин и женщин часто используются зооморфные метафоры, обладающие этнокультурной маркированностью: *Я летала по лесу, По лесу дремучему, Отдала свою любовь Соловью летучему* [4, с. 331]; *Ах ты, миленький ты мой, Беленький, как зайчик, Ты повыжал из меня Аленький румянчик* [4, с. 357].

Итак, номинации мужчин и женщин в частушках, как и во многих других произведениях русского устного народного творчества, создаются не только посредством лексем, но и с помощью художественно-изобразительного фонда языка, а именно – различных тропов.

Исследователи фольклора не раз отмечали, что частушка психологически насыщенна. Каждая ее строка полна выражений индивидуального чувства в связи с обстоятельствами личной жизни. Изменения, происходящие в жизни народа на протяжении столетий, находят отражение в гендерных номинациях в русских частушках. Демонстрируется ментально маркированное отношение к смирению, покорности, верности, уважение в семье и обществе. Использование русской женщиной в частушках различных лексем-наименований возлюбленного характеризует не только противоположный пол − мужчину, но и саму женщину, ее внутренний мир, показывает глубину ее чувств, иногда тонкую иронию. Традиционные частушки создавались под влиянием «деревенской» нормы поведения мужчины и женщины в разных коммуникативных ситуациях. Русское отношение к мужчине и женщине в разных типичных, повторяющихся ситуациях репрезентируются в частушках эксплицитными и имплицитными способами (функционально-стилистическими маркерами, лексемами определенной семантической группы, специфичной для русской языковой картины мира, морфемами субъективной оценки). Именно лексема в частушке становится важнейшим средством выражения межличностных отношений, придает задушевность и нежный лиризм произведениям этого жанра устного народного творчества. Смена условий коммуникации приводит к появлению новых разновидностей современных частушек, где доминирует идеологическая, а не личностная оппозиция.

Библиографический список

1. *Антропология языка:* сборник статей. Москва: Флинта: Наука, 2010; Выпуск 1.
2. Омельченко С.Р. В поисках антропологии языка. *Научный диалог*. 2012; № 12: 76 – 84.
3. Геляева А.И. *Человек как объект номинации в языковой картине мира*. Диссертация …доктора филологических наук. Нальчик, 2002.
4. *Частушки*. Составитель Ф.М. Селиванов. Москва: Советская Россия, 1996; Т. 9.
5. Судаков Г.В. Названия любимого человека в вологодских частушках. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016; № 6 (75): 111 – 120.
6. Эмер Ю.А. Частушка как народная рефлексия ценностной системы. *Вестник Томского государственного университета*. Серия: Филология. 2008; № 313: 39 – 42.

References

1. *Antropologiya yazyka:* sbornik statej. Moskva: Flinta: Nauka, 2010; Vypusk 1.
2. Omel'chenko S.R. V poiskah antropologii yazyka. *Nauchnyj dialog*. 2012; № 12: 76 – 84.
3. Gelyaeva A.I. *Chelovek kak ob`ekt nominacii v yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya …doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2002.
4. *Chastushki*. Sostavitel' F.M. Selivanov. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1996; T. 9.
5. Sudakov G.V. Nazvaniya lyubimogo cheloveka v vologodskih chastushkah. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 6 (75): 111 – 120.
6. `Emer Yu.A. Chastushka kak narodnaya refleksiya cennostnoj sistemy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2008; № 313: 39 – 42.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-335-338

***Li Shuai,** teacher, Zhejiang Wanli University (Ningbo, China), E-mail: 842461862@qq.com*

RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES FOR SCHOOLCHILDREN: SIMILARITY AND DIFFERENCE. The article considers structures of Russian and Chinese phraseological dictionaries for schoolchildren. A dictionary of phraseological units is a concentrated reflection and refraction of the historical accumulation and traditions of various cultures, and it is of decisive importance for the cultural heritage of the nation. Chinese and Russian phraseological units have a long history of development, and lexicographic studies corresponding to them are relatively rare. In addition, it is very important for primary and secondary school students of the two countries to inherit and develop their phraseological culture. Therefore, the importance of compiling dictionaries of phraseological units in primary and secondary school is also obvious. The research material is phraseological dictionaries most frequently used by primary and secondary school students in Russia and China: "Educational Phraseological Dictionary of the Russian Language" (A.N. Tikhonov, N.A. Kovaleva, 2014) and "Multifunctional Chengyu Dictionary For Schoolchildren", 2018. Based on the macro- and microstructure, the researcher analyzes similarities and differences between these two phraseological dictionaries.

With the help of a comparative study of phraseological dictionaries of two different languages, in order to add some value and help in compiling phraseological dictionaries for schoolchildren and Russian-Chinese phraseological dictionaries for students of Russian and Chinese.

Key words: **phraseological dictionary for schoolchildren, macrostructure of phraseological dictionaries for schoolchildren, microstructure of phraseological dictionaries for schoolchildren.**

***Ли Шуай**, преп., Чжэцзянский Ванли университет, г. Нинбо, E-mail: 842461862@qq.com*

РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

В статье рассматриваются структуры двух (русского и китайского) словарей фразеологизма для школьников. Словарь фразеологизмов представляет собой концентрированное отражение и преломление исторического накопления и традиционного духа различных культур и имеет решающее значение для культурного наследия нации. Китайские и русские фразеологизмы имеют длительную историю развития, однако соответствующие им лексикографические исследования проводятся относительно редко. Кроме того, для учащихся начальной и средней школ двух стран очень важно унаследовать и развить свою фразеологическую культуру. Поэтому важность составления словарей фразеологизмов в начальной и средней школах также очевидна. Материалом исследования послужили фразеологические словари, наиболее часто используемые учащимися начальной и средней школ в России и Китае: «Учебный фразеологический словарь русского языка» под ред. А.Н. Тихонова, Н.А. Ковалевой (2014) и «Многофункциональной словарь чэнъюй для школьников» (2018). На основе макро- и микроструктуры мы проанализировали их сходства и различия, чтобы внести некоторую ценность в изучение данной области лингвистики и помочь в составлении фразеологических словарей для школьников и русско-китайских словарей фразеологизмов для изучающих русский и китайский языки.

Ключевые слова: **фразеологический словарь для школьников, макроструктура фразеологических словарей для школьников, микроструктура фразеологических словарей для школьников.**

Актуальность статьи заключается в необходимости анализа фразеологических словарей для школьников. И русский, и китайский языки характеризуются большой словарным запасом и давней историей развития. Фразеологизмы двух языков тоже очень богаты. Вместе с тем приходится констатировать, что многие вопросы, касающиеся принципов составления фразеологических словарей для школьников, теоретических достижений и открытий, методов анализа и демонстрации принципов этого типа словарей в рамках общей теории лексикографии и переводческой лексикографии, пока не освещены.

Цель исследования состоит в выявлении черт сходства и различия русских и китайских фразеологических словарей для школьников. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) выявить черты сходства русских и китайских фразеологических словарей для школьников;

2) выделить черты различий русских и китайских фразеологических словарей для школьников.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в работе представлен сравнительный анализ названных выше китайских и русских словаря фразеологизмов для учащихся начальной и средней школы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут помочь в составлении словарей фразеологизмов в начальной и средней школе в будущем, а также способствовать систематическому и профессиональному процессу составления словарей.

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что проведенное исследование на основе новейшей теоретической и методической базы дает рекомендации для составления новых типов словарей в будущем.

В статье используются как общенаучные, так и филологические методы. Основной лингвистический метод – сравнительно-сопоставительный.

Макроструктуру словаря образуют общие принципы структуры лексикографического произведения, синонимические, антонимические, омонимические, паронимические, гипогиперонимические (родо-видовые) отношения словарных единиц, внешние связи семантических полей, тематических и лексико-семантических групп, принципы расположения языковых единиц в словаре и другие [1, с. 60]. Микроструктура словаря рассматривает проблемы построения словарной статьи как отдельной разноплановой системы внутри сложной самостоятельной структуры, каковой является в общем и целом словарь. Сюда включаются вопросы формата, объёма, состава словарной статьи, презентации различного рода информации о языковой единице, описываемой в словаре (этимологической, энциклопедической, семантической, грамматической, словообразовательной, стилистической, иллюстративной и др. информации) [1, с. 56].

Как было отмечено выше, нами в качестве анализа с точки макро- и микроструктуры выбрано два фразеологических словаря для школьников – «Многофункциональной словарь чэнъюй для школьников» и «Учебный фразеологический словарь русского языка». В результате проведенного исследования нами получены следующие сходства и различия.

1. Черты сходства в макроструктуре

(1) Оба словаря представляют собой строгое целое, то есть все элементы в них рассматриваются как одно целое: 1) оба словаря включают широко распространенные фразеологизмы, то есть хорошо знакомые. С одной стороны, это объясняется тем, что поскольку словарь предназначен для учащихся начальной и средней школ, он должен начинаться с простейших устойчивых сочетаний. С другой стороны, если эти простые фразеологизмы не включены в словаре, то макроструктура не может рассматриваться как единое целое; 2) оба словаря имеют базовый словарный запас, и вся структура построена вокруг этого ядра. Приведем пример. В русском словаре базовое слово «бить», вокруг которого группируются некоторые фразеологизмы, такие как «**БИТЬ БАКЛУ́ШИ, БИТЬ В ГЛАЗА́** <...>, **БИТЬ ЧЕ́РЕЗ КРАЙ**» [2, с. 28–33]. В китайском словаре есть слово «百» (сто), дальше представлены фразеологизмы, базирующие на этом слове: «**【百步穿杨】**, **【百尺竿头】**, <...>, **【百战百胜】**, **【百折不挠】**» (стрелять с большой точностью, Продолжать, <...>, Победоносный, неукротимый) [3, с. 11–14].

(2) В обоих словарях существуют разделы, разъясняющие принципы их построения: в русском – «Принципы построения словаря», в китайском – «凡例» («Правила пользования»). В этом разделе объясняется относительно полная структура статьи. Кроме этого, описывается то, что включено в структуру словарной статьи, и дается краткое объяснение: «Словарная статья включает: 1) заголовочный фразеологизм; 2) его грамматическую характеристику <...>; 3) иллюстративные примеры» [2, с. 6]. В китайском словаре также даётся описание структуры словарной статьи: «词条内容依次为：1. 注音；2. 释义；3. 造句；4. 其他» («В словарной статье представлены фонетика, толкование, пример предложения и другое) [3, с. 2–3].

(3) В обоих словарях даются сведения об отборе лексических единиц. Нам известно, что принципы отбора материалов занимают важное место в составлении словарей. И составитель должен обращать особое внимание на этот момент. В выбранных нами словарях можно найти следующие сведения: «本词典紧扣"课文课标标准", <...>, 常见成语近3500条» («Этот словарь точно соответствует «китайским стандартам учебной программы», содержит фразеологизмы и связанные с ними знания, которые необходимо усвоить на этапе начальной школы, и содержит 3 500 общих фразеологизмов, которые встречаются в текущих версиях учебников языка для школьников»), а также «основные источники словаря», которые указывают на то, откуда составители взяли эти материалы. Подчеркнем, что китайские стандарты учебной программы сформулированы Министерством образования Китайской Народной Республики. Они включают в себя содержание курсов, которые необходимо освоить учащимся в рамках начальной и средней школы.

(4) В обоих словарях есть одинаковый порядок следования заголовочных лексических единиц. И в китайском, и в русском словарях лексические единицы расположены по алфавитному порядку. Ещё нужно указать, что в обоих словарях есть приложение, содержащее сведения об алфавите. В китайском словаре представлен «词目首字音序索引» («Алфавитный указатель по пиньинь первого иероглифа») [3, с. 7–14].

(5) В обоих словарях даётся указатель общей структуры словаря: в русском – «Содержание», которое находится в конце словаря, в китайском – «目录» («Содержание»), расположенное в начале словаря.

(6) Следует отметить, что вёрстка, переплет, страницы словарей аккуратные, визуально приятные. Безусловно, это увеличивает привлекательность словарей как популярных справочников.

2. Черты сходства в микроструктуре

При сопоставлении русского фразеологического словаря с китайским с точки зрения микроструктуры были выявлены следующие черты сходства.

(1) Заголовочные фразеологизмы в обоих словарях выделены жирным шрифтом, чтобы подчеркнуть их важность. В русском словаре все заголовочные фразеологизмы даются большими буквами. Оба словаря имеют фонетические аннотации для заголовочных фразеологизмов. В китайском даётся пиньинь с тонами, в русском поставлено ударение у каждого слова, составляющего фразеологизм. Например, «**А́ВГИЕВЫ КОНЮ́ШНИ, АД КРОМЕ́ШНЫЙ, АДМИНИСТРАТИ́ВНЫЙ ВОСТО́РГ, А́ЗБУЧНАЯ И́СТИНА**» [2, с. 19]; «**【暴殄天物】** bào tiǎn tiān wù, **【暴跳如雷】**bào tiào rú léi, **【杯弓蛇影】** bēi gong shé yǐng» [3, с. 19].

(2) В обоих словарях имеется сходное толкование фразеологизма. Формулы толкования строятся из понятных и общедоступных слов и конструкций. Например: «**ВОЗЛАГА́ТЬ НАДЕ́ЖДЫ** на кого, на что; только нсв; употр. во всех формах. Обычно сказ. Употр. при подл. со значением лица. Книжн. Надеяться, ожидать от кого-, чего-л. Исполнения своих надежд» [2, с. 77]; «**【寸步不离】**寸步：形容短的距离。紧紧相随，一小步也不离开。形容关系极为亲密。(«Дюймовый шаг: опишите небольшое расстояние. Следите внимательно, не отклоняясь ни на шаг. Описывайте отношения очень близко») [3, с. 77]. Сразу после толкования приводятся синонимы и антонимы-фразеологизмы, которые берутся, в том числе, из общеязыкого фонда. Например: «**ВОСПРЯ́НУТЬ ДУ́ХОМ**, <...> Син.: поднять (поднимать) голову (головы) (разг.). Ант.: вешать (повесить) голову (головы) (разг.); пасть духом; вешать нос <на квинту>; опускать (опустить) руки (разг.)» [2, с. 83]; «**【大梦初醒】**<...> 近义：大彻大悟；茅塞顿开。**反义**：如堕烟雾（Просыпаясь от большого сна <...> Синонимы: Великое Просвещение; Вдруг прозреть. Антонимы: Как в тумане）» [3, с. 83].

(3) В двух словарях приводятся иллюстрирующие примеры, которые вводятся в словарную статью после толкования фразеологизмов, синонимов и антонимов. В китайском они разработаны автором словаря, а в русском представлены как цитатами из художественных и публицистических и т. п. произведений, так и авторскими образцами: «**ГЛА́ВНЫМ О́БРАЗОМ**, неизм. <...> ○ Мне страшна главным образом обыденщина, от которой никто из нас не может спрятаться (Чехов); **ГЛА́ДИТЬ (ПОГЛА́ДИТЬ) ПО ШЕ́РСТИ [ПО ШЁРСТКЕ]** кого; <...> ○ Сын плохо себя ведёт, а ты потакаешь ему, гладишь его по шерсти» [2, с. 105]; «**【短小精悍】**<...> 造句：他这个人短小精悍，不能小看。(Невысокий и мощный <...> Пример: Он невысокий и резкий, поэтому его нельзя недооценивать)» [3, с. 105].

(4) В обоих словарях приведены историко-этимологические справки. Если фразеологизмы возникли на исторических, культурно-исторических фактах, то представлено также происхождение фразеологизмов. Например, «**АТТИ́ЧЕСКАЯ СОЛЬ,** только ед. <...> По названию древнегреческой области Аттика, славившейся своей богатой и тонкой культурой» [2, с. 21]; «**【乐不思蜀】**<...> 成语故事：蜀国灭亡后，司马昭设宴款待蜀后主刘婵，并让人为他表演蜀地的歌舞。<...> "我住在这里很快乐，不想再回蜀地了。 («Не желая скучать по родине <...> История фразеологизма: После падения Королевства Шу Сыма Чжао устроил банкет в честь Лю Чан, королевы-владыки Шу, и позволил ему исполнить песни и танцы Шу. <...> Я очень счастлив жить здесь и не хочу возвращаться в Шу») [3, с. 248].

3. Черты различия в макроструктуре

(1) В русском словаре есть предисловие, в котором описывается исторический фон к этому словарю. Кроме того, автор А.Н. Тихонов описывает цель этого словаря. А в китайском словаре предисловия нет. Но в китайском есть «凡例» («Правила пользования или пояснение к словарю»), где отражены сведения, подобные содержанию предисловия. Ещё нужно отметить, что в предисловии русского словаря говорится о теоретической разработке проблем русской фразеологии, подчеркивается, что «важнейший признак фразеологизмов – эквивалентность их слову. Чаще всего устойчивые сочетания являются не простыми, а экспрессивно-эмоциональными эквивалентами слова» [2, с. 3].

(2) В китайском словаре каждый заголовочный фразеологизм представлен только один раз, и читателям можно найти нужный материал по алфавитному порядку только первого компонента фразеологизма. Например, если мы хотим найти фразеологизм «雷厉风行 léi lì fēng xíng», то нам только необходимо искать на компонент «雷» в букве «L». А в русском словаре фразеологизм даётся несколько раз, но разрабатывается только один раз – в алфавитном месте первого компонента. В остальных местах представлена только отсылка к разработке. Например: «**СТА́РЫЙ ВОРОБЕ́Й** см. стреляный», это значит, что этот фразеологизм следует искать на компонент *стреляный* в букве С. То есть мы можем найти фразеологизм «**СТА́РЫЙ ВОРОБЕ́Й**» как на странице 406 (ВОРОБЕ́Й), так и на странице 414 (СТРЕ́ЛЯНЫЙ [СТА́РЫЙ]). Но толкование даётся только на странице 414.

В китайском и русском словарях специфика поиска немного разная. В русском словаре это алфавитный порядок. А в китайском словаре представлены два поисковых варианта – «词目首字音序索引» («Алфавитный указатель по пиньинь первого иероглифа») [3, с. 7–14] и «词目笔画索引» («Указатель количества черт иероглифа») (с. 612–688). Поясним, что пиньинь дословно переводится как китайский фонетический алфавит – «принятая в КНР и получившая международное распространение система записи слов китайского языка буквами латинского алфавита" (Концевич, 2008, с. 708).

Перед использованием первого способа («Алфавитный указатель по пиньинь первого иероглифа») необходимо внимательно ознакомиться с порядком следования лексических единиц. В китайском языке словарные статьи расположены в алфавитном порядке первой из четырех пиктограмм фразеологизмов. Если произношение первого иероглифа такое же, фразеологизмы расположены в соответствии со вторым или третьим иероглифом. Если произношение первого иероглифа в нескольких фразеологизмах одинаково, то нужно полагаться на помощь тона. Тон – это, проще говоря, мелодический рисунок голоса, который характеризуется изменением высоты звука. Тоны выполняют смыслоразличительную функцию. Один и тот же иероглиф, прочитанный разными тонами, может означать совершенно разные вещи. В китайском языке 4 тона. Различаются они как первый, второй, третий и четвертый.

(3) Так, фразеологизмы «哀兵必胜» [āi bīng bì shèng] и «爱财如命»[ài cái rú mìng] начинаются с одинаково произносимого иероглифа «爱», но, поскольку первый фразеологизм произносится первым тоном, а второй – четвертым, то и фразеологизм «哀兵必胜» [āi bīng bì shèng] расположен в словаре перед фразеологизмом «爱财如» [ài cái rú mìng]. Если первые иероглифы по звучанию одинаковые, то фразеологизмы располагаются по второму или третьему иероглифу. Например, фразеологизм «爱不释手» [ài bù shì shǒu] и фразеологизм «爱憎分明» [ài zēng fēn míng]. Если первые иероглифы одинаковые, то «爱不释手» [ài bù shì shǒu] расположен перед фразеологизмом «爱憎分明» [ài zēng fēn míng]. Если разные первые иероглифы фразеологизмов звучат одинаково, то порядок следования фразеологизмов в словаре обусловлен количеством черт в иероглифе: фразеологизм с иероглифом с меньшим количеством черт предшествует фразеологизму с иероглифом с большим количеством черт. В разделе «词目笔画索引» («Указатель количества черт иероглифа») приводится порядок по количеству черт каждого китайского иероглифа во фразеологизме – от «меньше» до «больше». Так, в подразделе «三画» (всего три черты) включены все фразеологизмы, в которых есть иероглиф с тремя чертам. По первым чертам «一» (Горизонталь), «丶» (Откидная черта вправа), «丨» (вертикаль), «丿» (Откидная черта справа налево в каллиграфии) и другие расположенные фразеологизмы.

(4) В отличие от китайских словарей, в русских есть свои приложения: «Сокращения, использованные в словаре» и «Основные источники словаря». Помимо всего прочего, в конце русского словаря излагается русская фразеология [2, с. 3]. Безусловно, это придаёт большое значение теоретической разработке русской фразеологии.

(5) Некоторые фразеологизмы также сопровождаются иллюстрациями для школьников в китайском словаре, но в русском этого нет. Заголовочный фразеологизм и остальные компоненты словарной статьи в китайском словаре выделены разными цветами, а в русском словаре заголовочные фразеологизмы выделены только жирным шрифтом.

4. Черты различия в микроструктуре

Ввиду того, что китайский и русский принадлежат к разным языковым семьям (китайский – это изолирующий язык, а русский – флективный), эжти два словаря по-разному описывают фонетические, грамматические и стилистические характеристики фразеологизмов.

(1) В обоих словарях есть некоторые различия в оформлении заголовочного фразеологизма. В китайском словаре заголовочные фразеологизмы даются в квадратных скобках: «**【多如牛毛】**，**【多事之秋】**», а в русском словаре квадратные скобки используются для лексических вариантов компонентов фразеологизма. Так, «**ВСЕ́ГО ДО́БРОГО** [**ХОРО́ШЕНКО**], неизм. Обычно предл. Или доп. Пожелание благополучия (при прощании); **ЕЛЕ НО́ГИ ВОЛОЧИ́ТЬ** [**ПЕРЕДВИГА́ТЬ**], только нсв; употр. во всех формах. Обычно сказ. Употр. при подл. со значением лица».

(2) В двух словарях есть различие в грамматической характеристике фразеологизмов. В русском грамматические формы компонентов фразеологизмов, в том числе и видовые формы глагольных фразеологизмов, представлены в круглых скобках. Например: «**НЕ ПОКАЗА́ТЬ (НЕ ПОКА́ЗЫВАТЬ) ВИ́ДА (ВИ́ДУ)**, чаще нсв; употр. во всех формах. Обычно сказ». Ломаные скобки используются для факультативных компонентов фразеологизма. Так, «**ДО КОНЦА́ <СВОИ́Х> ДНЕЙ**, только в указанной форме. Обычно обст.». В русских фразеологических оборотах есть обязательная сочетаемость, которая не входит в структуру оборота, но составляет его привычное окружение. При оформлении заголовочного фразеологизма она выделена особым шрифтом. Вопросительные слова, которые указывают на синтаксические связи устойчивых сочетаний с контекстом, выделены светлым курсивом.

(3) В двух словарях представлены разные пометы. В русском словаре есть грамматические, стилистические и морфологические пометы, а в китайском – только стилистические пометы. Так, помета «неизм.» указывает на неизменяемые фразеологизмы (обстоятельственные, междометные и т. п.). Одни пометы указывают на число и синтаксические функции. Например, «**ПО́ЛЕ ЗРЕ́НИЯ,** только ед. Обычно сказ. или обст.». Ещё глагольные фразеологизмы снабжены более сложной системой морфологических и синтаксических помет: «**ДАТЬ МА́ХУ,** только св; употр. во всех формах. Обычно сказ.». Если фразеологический оборот имеет ограниченный набор грамматических форм, в словарных статьях это оговаривается: «**УВИ́ДЕТЬ СВЕТ,** только нсв.». Стилистические пометы даются после грамматических. С одной стороны, они указывают на сферу употребления фразеологизмов, с другой стороны, они носят оценочный характер. Так, «**ДУША́ НАРАСПА́ШКУ,** неизм. Обычно сказ. или опр. Разг. Одобр.». В китайском даются две пометы: «褒义» (положительная окраска) и «贬义» (отрицательная окраска) для выражения стилистической характеристики фразеологизмов. Случаи, когда китайский фразеологизм имеет фонетические особенности, при произношении которых возможно легко ошибиться, и несложное по написанию слово, в словарных статьях это оговаривается: «白头偕老bái tóu xié lǎo <...> 偕，不能读作'Jiē'（Бай тоу се лао <...> Се, нельзя произносить 'цзе'；分崩离析fēn bēng lí xī <...> 析，不能写作'折'（Анализ, нельзя писать 'ломать'» [3, с. 11, 121].

(4) Толкование фразеологизмов. В китайском словаре сначала объясняется сложный компонент фразеологизмов, потом даются основное и переносное значения фразеологизмов. Так, «充耳不闻 chōng ěr bù wén 充：堵塞。闻：听。堵住耳朵不听。形容不愿听取别人的意见和劝告。（Чун: заваливать. Вэн: слушать.

Закрой уши, чтобы не слушать. Описывает нежелание прислушиваться к мнению и советам других» [3, с. 63]. А в русском значение фразеологизмов даётся прямо. При описании значения многозначного фразеологизма каждое из них толкуется отдельно. Так, «**БЕ́ЛОЕ ПЯТНО́,** употр. во всех формах. Обычно сказ., доп., реже подл. **1.** <На чём>. Неизученная или малоизведанная часть территории. <...> **2.** Нерешённый вопрос, проблема» [2, с. 27].

(5) В отличие от русских словарных статей, в китайских в помощь школьникам приводятся графические иллюстрации, картинки. Кроме того, для того чтобы заинтересовать школьников, есть еще два интересных компонента: «趣味成语» (интерес к фразеологизмам) и «成语接龙» (фразеологический цзелун – название азартной игры в кости). «趣味成语» (интерес к фразеологизмам) – составление загадок и использование фразеологизма в качестве ответа. Его содержание живое, познавательное и интересное. Фразеологический цзелун – это перечисление фразеологизмов со словом, оканчивающимся на первом фразеологизме, как со словом, начинающимся со второго фразеологизма, и так далее.

(6) В русском словаре есть фразеологизмы-омонимы, которые даются в разных словарных статьях, например, «**В СВЕ́ТЕ**[1] каком; неизм. Обычно обст. Книжн. Каким-л. образом (представлять что-л. или кого-л.); **В СВЕ́ТЕ**[2] чего; неизм. Обычно обст. Книжн. С точки зрения чего-л., учитывая что-л.» [2, с. 49], а в китайском – нет.

С помощью сравнения двух словарей мы пришли к выводу, что их сходство наблюдается как в макро-, так и в микроструктуре. Поскольку это словари, они должны иметь все основные структуры и характеристики, присущие им.

Различие двух фразеологических словарей мы описали, учитывая следующим моменты: (1) китайский и русский языки принадлежат к разным языковым семьям (китайский – это изолирующий язык, а русский – флективный). (2) Оба фразеологические словаря предназначены для школьников.

Сочетание теоретических исследований лексикографии с практикой составления фразеологических словарей обеспечивает теоретическую основу для составления словарей фразеологизмов для школьников в будущем, а также создает более полную информационную базу данных.

Библиографический список

1. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
2. Тихонов А.Н., Ковалева Н.А. *Учебный фразеологический словарь русского языка*. Москва: АЙРИС-пресс, 2014.
3. *小学生多功能成语词典*.出版社:广东人民出版社/2018年共. (*Многофункциональной словарь чэнъюй для школьников*. Гуандунское народное издательство, 2018).
4. Агрикола Э. Микро-, медио- и макроструктуры как содержательная основа словаря. *Вопросы языкознания*. 1984; Выпуск 2.
5. *Учебники и словари в системе обучения русскому языку как иностранному*. Москва, 1986.
6. Войнова Л.А., Жуков В.П., Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей*. Москва: Русский язык, 1986.
7. Су М. О сходстве и различии русского и китайского фразеологических словарей. *Гуманитарные науки*. Москва, 2019: 164 – 168.
8. 陈炳钊 *辞书概要*, 福建人民出版社, 1989: 141 – 144（Чэнь Б. *Краткое содержание словаря*. Народное издательство Фуцзянь, 1989: 141 – 144).
9. *黄建华词典论*. 上海辞书出版, 2001 (Хуан Ц. *Лексикографическая теория*. Шанхай, 2001).
10. 张金忠 *俄汉词典编纂论纲*. 黑龙江大学, 2003（Чжан Ц. *Сборник русско-китайских словарей*. Хэйлунцзянский университет, 2003).

References

1. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
2. Tihonov A.N., Kovaleva N.A. *Uchebnyj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AJRIS-press, 2014.
3. *小学生多功能成语词典*.出版社:广东人民出版社/2018年共. (*Mnogofunkcional'noj slovar' ch`en`yuj dlya shkol'nikov*. Guandunskoe narodnoe izdatel'stvo, 2018).
4. Agrikola `E. Mikro-, medio- i makrostruktury kak soderzhatel'naya osnova slovarya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; Vypusk 2.
5. *Uchebniki i slovari v sisteme obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva, 1986.
6. Vojnova L.A., Zhukov V.P., Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: Svyshe 4 000 slovarnyh statej*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
7. Su M. O shodstve i razlichii russkogo i kitajskogo frazeologicheskih slovarej. *Gumanitarnye nauki*. Moskva, 2019: 164 – 168.
8. 陈炳钊 *辞书概要*, 福建人民出版社, 1989: 141 – 144 (Ch`en' B. *Kratkoe soderzhanie slovarya*. Narodnoe izdatel'stvo Fuczyan', 1989: 141 – 144).
9. *黄建华词典论*. 上海辞书出版, 2001 (Huan C. *Leksikograficheskaya teoriya*. Shanhaj, 2001).
10. 张金忠 *俄汉词典编纂论纲*. 黑龙江大学, 2003 (Chzhan C. *Sbornik russko-kitajskih slovarej*. H`ejlunczyanskij universitet, 2003).

Статья поступила в редакцию 18.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-338-341

***Ma Lina**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: malinadeyouxiang@mail.ru*

STUDY OF LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE PLANNING IN CHINA BASED ON CNKI (2000-2020). Language policy as an academic discipline was born in the late 1950s, although studies of language policy in China began to attract attention after the beginning of reform and opening-up, especially after 2000, they were immediately distinguished by a wide range of topics, depth and breadth of research. The relevance of this study lies in the analysis of the structure of language policy study in China (2000 – 2020). The purpose of this paper is to study the state and development of language policy in China from 2000 to 2022. For this, the following tasks must be completed: 1) periodization language policy study in China; 2) study previous works of language policy in China; 3) identify the characteristic features of language policy in China. Scientific novelty lies in the comprehensive, multidimensional study of language policy in China from 2000 to 2022, as well as in the quantitative analysis of data from the largest scientometric database of China (hereinafter referred to as CNKI). Theoretical significance lies in the fact that a complete picture of China's language policy from 2000 to 2022 is presented on the material of the articles under consideration. The results and conclusions of this study can be further used in sociolinguistic research in China. The practical significance lies in the fact that the results and conclusions of the work can be used in various areas of theoretical and applied Chinese linguistics. The materials of the study can find practical application in the preparation of training courses related to the study of the language policy in China, as well as in a comparative analysis of the language policy in China and other countries.

Key words: **language policy, CNKI, language planning, China.**

***Ма Лина**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: malinadeyouxiang@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В КИТАЕ НА ОСНОВЕ CNKI (2000–2020 ГГ.)

Языковая политика как дисциплина зародилась в конце 1950-х гг. Несмотря на то, что исследования языковой политики в Китае стали привлекать внимание только после начала реформ и открытости, особенно после 2000 года, они сразу отличались широким спектром тем, глубиной и широтой исследований. Актуальность темы данной работы состоит в анализе структуры научного исследования языковой политики в Китае (2000–2020 гг.). Целью исследования является изучение состояния и развития языковой политики в Китае в период с 2000 по 2022 гг. Для этого необходимо выполнить следующие задачи: 1) провести периодизацию исследования языковой политики Китая; 2) изучить предыдущие типичные разработки в данной области; 3) выявить характерные черты исследования языковой политики в Китае. Научная новизна состоит в комплексном, многоаспектном изучении состояния и развития языковой политики в Китае в период с 2000 по 2022 гг., а также в количественном анализе сведений из крупнейшей наукометрической базы данных КНР (далее – CNKI). Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что представлена полная картина языковой политики Китая в период с 2000 по 2022 гг. на материале рассматриваемых статей. Полученные результаты и выводы могут быть в дальнейшем использованы при разработке актуальной проблематики в рамках социолингвистических исследований в Китае. Практическая значимость состоит в том, что представленный материал может быть использован в различных сферах теоретического и прикладного китайского языкознания, найти практическое применение при составлении программ учебных курсов, связанных с изучением языковой политики Китая, а также при сравнительном анализе языковой политики Китая и других стран.

Ключевые слова: **языковая политика, CNKI, языковое планирование, Китай.**

В данной статье в качестве основного источника данных используется CNKI, из которой после удаления уведомлений о конференциях, запросов журналов, инструкций по публикациям, книжных новостей и дубликатов статей было получено 3 014 статей, опубликованных в течение 2000–2020 гг. Поиск был проведен по ключевым словам: языковая политика, языковое планирование, языковая политика и языковое планирование.

Общая характеристика и тенденции развития исследований языковой политики в Китае

Уточнение временного распределения количества публикаций в определенной предметной области может отражать тенденцию ее развития в конкретный период. В то же время рост количества научной литературы свидетельствует о повышении теоретического уровня и развитии исследований в этой предметной области. Из рис. 1 видно, что объем исследовательских работ по языковой политике в Китае в целом растет, что свидетельствует об увеличивающемся интересе со стороны исследователей к проблематике данной области.

Исследование языковой политики в Китае можно условно разделить на два этапа:

1. Период медленного развития исследования языковой политики (2000–2003 гг.). За данный период максимальное количество статей было опубликовано в 2003 г. и составило 25, а среднегодовое количество публикаций – 19 статей.

Важным событием этого периода стало обнародование в ноябре 2000 года закона КНР «О стандартном устном и письменном китайском языке», который является не только первым законом Китая, принятым в 21 веке, но и первым основным документом Китая о языке, закрепленном в Конституции. В связи с этим документом о языке соответствующие органы управления провинций, городов, автономных районов также сформулировали местные и ведомственные стандартные языковые законы и правила их применения. Это заложило правовую основу для исследования и разработки языковой политики в Китае.

2. Период активного развития исследования языковой политики (2004–2020 гг.) Количество статей на этом этапе резко увеличилось, а число работ, опубликованных в 2019 году, достигло пика – 363 статьи.

Количество научно-исследовательских исследований может отражать уровень и скорость развития определенной дисциплины или области изучения в определенный период времени. Один из основоположников библиометрии, Дерек де Слла Прайс (Derek de Slla. Price), основал закон роста научно-технической литературы в «Законе роста индекса ценовых документов»: в период становления дисциплины количество статей небольшое, его рост нестабилен, и трудно получить соответствующие математические выражения с помощью статистических методов. Когда дисциплина вступает в период бурного развития, профессиональные теории быстро развиваются, количество статей резко возрастает, а экспоненциальный рост строго соблюдается; когда теории дисциплины становятся зрелыми, количество документов сокращается, поэтому может наблюдаться нерегулярность в появлении научных работ [1, с. 54].

Исходя из предложенного «Закона роста индекса ценовых документов», а также на основании карты годового распределения исследовательских работ по языковой политике в Китае за последние 20 лет, можно сделать вывод, что текущее исследование языковой политики находится на второй стадии своего развития. Мы также можем предположить, что исследования языковой политики Китая будут и далее быстро развиваться в ближайшее время.

Источники литературы и дисциплина распределения исследования языковой политики в Китае в CNKI

Согласно статистике базы данных CNKI, к журналам с высокой публикационной активностью по теме относятся следующие: «Прикладная лингвистика» (119 статей), «Исследования языковой стратегии» (105 статей), «Исследования языковой политики и языковой планирования» (98 статей) (см. рис. 1). Статьи, связанные с исследованиями языковой политики, в основном публикуются в лингвистических журналах, в том числе по отдельным дисциплинам китайского и иностранных языков.

Таблица 1

Топ-10 журналов с высокой публикационной активностью по языковой политике в CNKI (2000–2020 гг.)

Номер	Название издания	количество документов
1.	«Прикладная лингвистика»	119
2.	«Исследование языковой стратегии»	105
3.	«Исследование языковой политики и планирования»	98
4.	«Вестник Университета Пэйхуа»	64
5.	«Шанхайский университет иностранных языков»	48
6.	«Языковая политика и языковое образование»	44
7.	«Вестник Юньнаньского педагогического университета»	44
8.	«Исследование языкового планирования»	30
9.	«Китайские социальные науки сегодня (CSST)»	27
10.	«Исследование китайского языка»	26

Таблица 2

Топ-10 предметов исследования языковой политики в CNKI (2000–2020 гг.)

Номер	Предмет	Количество	Доля
1.	Китайский язык	2482	75,23%
2.	Иностранные языки	482	14,61%
3.	Теория образования и управление	63	1,91%
4.	Среднее образование	58	1,76%
5.	Китайская политика и международная политика	55	1,67%
6.	Образование для взрослых и специальное образование	41	1,24%
7.	Высшее образование	39	1,18%
8.	Административное право и местная правовая система	31	0,94%
9.	Новости и СМИ	28	0,85%
10.	Культура	20	0,61%

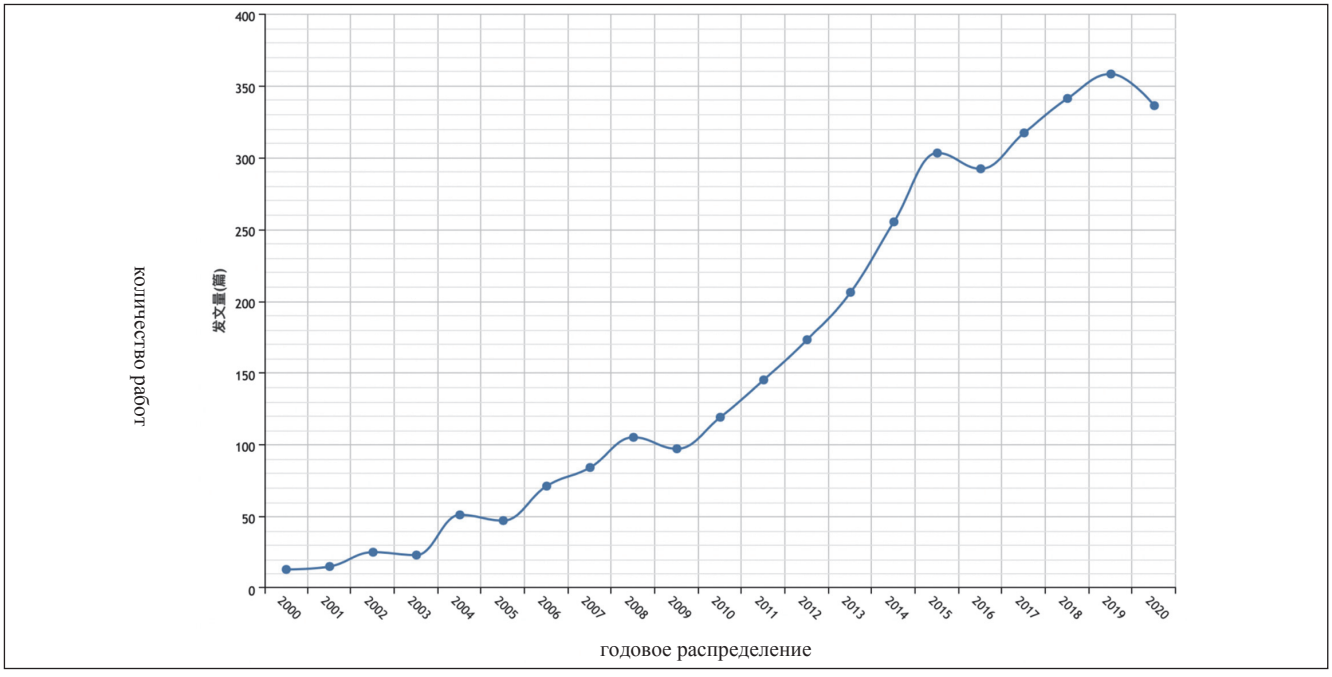


Рис. 1. Годовое распределение исследовательских работ по языковой политике в Китае (2000–2020 гг.).

На табл. 2 изображена карта распределения топ-10 предметов исследования языковой политики, полученная посредством предметной статистики и классификации собранных документов. В соответствии с пропорцией распределения дисциплин, основанной на количестве статей по одной дисциплине, десятью наиболее важными предметами исследования в области языковой политики являются китайский язык, иностранные языки, теория и управление образования, среднее образование, китайская политика и международная политика, образование для взрослых и специальное образование, высшее образование, административное право и местная правовая система, новости и СМИ, культура.

Распределение основных авторов и исследовательских институтов языковой политики в Китае

Концепция основного автора была предложена ученым Дереком Джоном Десолой Прайсом. Он относится к высокопродуктивным авторам в этой области, работы которого имеют определенное академическое влияние и играют важную роль в развитии исследований в этой области. Ученый выдвинул знаменитый закон Прайса: «По одной и той же теме половина статей написана группой высокопродуктивных авторов, количество авторов в этой группе примерно равно квадратному корню из общего числа авторов» [2]. Мы можем следовать этому закону, чтобы определить основную группу авторов в данной теме: формула расчета основного автора по закону Прайса M = 0,749 (Nmax) 1/2, где M – количество опубликованных статей, Nmax – количество статей наиболее публикуемого автора в соответствующие годы (там же).

Согласно табл. 2, Nmax составляет 40 (Ли Юмин). Подставим 40 в формулу, чтобы получить M = 14,98 ≈ 15, то есть авторы, опубликовавшие более 15 статей, могут считаться основными в области языковой политики в Китае в 21 веке. Статистика показывает, что основная группа авторов состоит из следующих семи человек: Ли Юмин (40 статей), Шен Ци (32 статьи), Чжан Чжиго (28 статей), Ван Хуэй (23 статьи), Чжоу Циншэн (16 статей), Дай Маньчжунь (15 статей), Чжао Жунхуэй (15 статей). Цитирования статьи могут в определенной степени отражать ее академическую ценность и влияние: «Индекс h», наукометрические показатели для авторов и организаций, предложен в 2005 году физиком Хорхе Хиршем. Его формула: учёный имеет индекс h, если h из его N статей цитируются как минимум h раз каждая, то есть тогда и только тогда, когда в его опубликованных N статьях есть H статей [3, с. 16569–16572].

В соответствии с этим определением в табл. 3 подсчитывается H-индекс основных авторов. Мы отметили, что по индексу H основные авторы входят в число ведущих ученых в области языковой политики и языкового планирования, что свидетельствует о большом влиянии их академических достижений. Ниже мы выберем для анализа некоторые репрезентативные работы ученых и их академические воззрения.

Ли Юйминь – известный ученый в области языковой политики и языкового планирования в Китае. Он начал заниматься исследованиями языковой политики и языкового планирования, когда в конце 2000 года стал начальником департамента информации о языках и письменности. Его академическими трудами являются следующие: «Языковое планирование в Китае» в трех томах, «Language Planning in China» [4; 5; 6]. Ли Юйминь развил результаты исследований предшественников с точки зрения языковых функций, уровней языкового функционирования и построения дисциплины языкового планирования и предложил «гармоничную языковую жизнь» в качестве базовой теории языковой политики и планирования в Китае [7, с. 91–96].

Чжоу Циншэн также является экспертом в данной области. В его работе «Процесс языковой политики и языкового планирования за рубежом» (8) , отредактированной им в 2001 году, представлены примеры и правила языковой политики в десятках стран Европы, Азии, Америки и Африки, включая передовые знания и главные вопросы языковой политики и языкового планирования. Ученый сыграл новаторскую роль в развитии данной области в Китае. По отношению к использованию и взаимодействию между государственным общеупотребительным языком и языками национальных меньшинств он сформулировал общие принципы языковой политики и планирования в Китае – «субъективность» и «разнообразие», где «субъективность» означает, что, согласно Конституции, государство содействует распространению по всей стране путунхуа и стандартизованных китайских иероглифов, а «разнообразие» означает, что все национальности имеют право на использование и развитие своего языка и письменности.

Дай Маньчжунь в своей статье «Значение и сдерживающие факторы исследования языковой политики в разных странах и регионах» рассматривает языковую политику и языковое планирование в США, Франции, Украины, Колумбии, Румынии, СССР, странах Балтии, Югославии, ЕС и других. В работе подчеркивается положительная роль результатов исследований языковой политики разных стран в движении мира от одноязычия к многоязычию и от устранения диалектов к языковой экологии [9, с. 6–9].

Ван Хуэй в своих работах дает подробное описание, анализ и исследование языковой политики и планирования в некоторых крупных странах мира. Так, он сделал соответствующие комментарии в книге «Языковое планирование и языковая политика: теория и исследование в разных странах и регионах» [10], в статье «Исследование языкового планирования за последние пятьдесят лет» рассмотрел основные концепции, типы и цели исследований языкового планирования за последние 50 лет, а также теоретическую основу языкового планирования, предложенную Хаугеном, Купером, Капланом и Балдауфом [11, с. 16–22].

Таблица 3

Топ-10 авторов с высокой публикационной активностью по языковой политике в CNKI (2000–2020 гг.)

Рейтинг	Авторы	Количество документов	Index H
1.	Ли Юмин	40	49
2.	Шен Ци	32	17
3.	Чжан Чжиго	28	10
4.	Ван Хуэй	23	17
5.	Чжоу Циншэн	16	19
6.	Дай Маньчжунь	15	34
7.	Чжао Жунхуэй	15	9
8.	Чжан Вэйго	13	15
9.	Го Си	12	21
10.	Фан Сяобин	12	10

Таблица 4

Топ-10 исследовательских институтов с высокой публикационной активностью по языковой политике в CNKI (2000–2020 гг.)

Рейтинг	Исследовательские институты	Количество документов
1.	Шанхайский университет иностранных языков	165
2.	Пекинский университет иностранных языков	128
3.	Пекинский университет языка и культуры	98
4.	Центральный университет национальностей	67
5.	Синьцзянский педагогический университет	66
6.	Нанкинский университет	57
7.	Университет Цзинань	56
8.	Институт прикладной лингвистики Минобразования	55
9.	Университет Нинся	54
10.	Университет Цзилинь	54

Из табл. 4 видно, что исследовательские институты по языковой политике в основном представляют университеты иностранных языков, среди которых на ведущих позициях находятся Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет иностранных языков и Пекинский университет языка и культуры. В частности, изучение языковой политики включает в себя рассмотрение широкого спектра языков, поэтому при разработке дисциплин необходимо полагаться на ресурсы на иностранных языках.

Таким образом, в данной статье исследование, проведенное на основе рассмотренных 3 014 статей из данных CNKI с 2000 по 2020 гг., позволяет сформировать следующие выводы: 1) наблюдается общая тенденция к увеличению исследований языковой политики, особенно после 2013 г., в последние годы все большее внимание уделяется дисциплинам языковой политики, исследования в данной области будут продолжать быстро развиваться; 2) исследование языковой политики в Китае можно условно разделить на два этапа: период медленного развития (2000–2003 гг.) и этап активного формирования (2004–2020 гг.); 3) распределение предметов и основных журналов исследования языковой политики в основном отличается лингвистической направленностью, были созданы журналы, основным направлением исследований которых является языковое планирование и языковая политика; 4) в распределении авторов была сформирована основная группа: Ли Юмин, Шен Ци, Чжан Чжиго, Ван Хуэй, Чжоу Циншэн, Дай Маньчжунь, Чжао Жунхуэй; 5) был создан ряд исследовательских институтов, среди которых наиболее значимыми являются лингвистические университеты: Шанхайский университет иностранных языков, Пекинский университет иностранных языков, Пекинский университет языка и культуры.

Библиографический список

1. Дин С. *Основы библиометрии*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 1993.
2. Прайс Д.Дж. Де С. *Маленькая наука, большая наука – и не только*. Нью-Йорк: Издательство Колумбийского университета, 1963.
3. Индекс Hirsch J. And для количественной оценки результатов научных исследований человека. *Труды Национальной академии наук США*. 2005; № 102 (46): 16569 – 16572.
4. Ли Ю. *Языковое планирование в Китае*. Пекин: Коммерческое издательство, 2010.

5. Ли Ю. *Языковое планирование в Китае. Продолжение*. Пекин: Коммерческое издательство, 2010.
6. Ли Ю. *Языковое планирование в Китае.* Пекин: Коммерческое издательство, 2010; Ч. 3.
7. Чжао Ж. *О китайской школе исследований языкового планирования – комментарии к статье «Введение в языковое планирование»*. Пекин: Исследование языковой стратегии, 2016: 91 – 96.
8. Чжоу Ц. *Процесс языковой политики и языкового планирования за рубежом*. Пекин: Языковая и культурная пресса, 2001.
9. Дай М. *Значение и сдерживающие факторы исследования языковой политики в разных странах и регионах*. Пекин: Иноязычное обучение, 2018: 6 – 9.
10. Ван Х., Чжоу Ю. *Языковое планирование и языковая политика: теория и исследование в разных странах и регионах*. Пекин: Китайское издательство социальных наук, 2004.
11. Ван Х. *Исследование языкового планирования за последние пятьдесят лет.* Цзилинь: Вестник Университета Пэйхуа, 2013: 16 – 22.

References

1. Din S. *Osnovy bibliometrii.* Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 1993.
2. Prajs D.Dzh. De S. *Malen'kaya nauka, bol'shaya nauka – i ne tol'ko*. N'yu-Jork: Izdatel'stvo Kolumbijskogo universiteta, 1963.
3. Indeks Hirsch J. And dlya kolichestvennoj ocenki rezul'tatov nauchnyh issledovanij cheloveka. *Trudy Nacional'noj akademii nauk SShA*. 2005; № 102 (46): 16569 – 16572.
4. Li Yu. *Yazykovoe planirovanie v Kitae*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2010.
5. Li Yu. *Yazykovoe planirovanie v Kitae. Prodolzhenie*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2010.
6. Li Yu. *Yazykovoe planirovanie v Kitae.* Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2010; Ch. 3.
7. Chzhao Zh. *O kitajskoj shkole issledovanij yazykovogo planirovaniya – kommentarii k stat'e «Vvedenie v yazykovoe planirovanie»*. Pekin: Issledovanie yazykovoj strategii, 2016: 91 – 96.
8. Chzhou C. *Process yazykovoj politiki i yazykovogo planirovaniya za rubezhom*. Pekin: Yazykovaya i kul'turnaya pressa, 2001.
9. Daj M. *Znachenie i sderzhivayuschie faktory issledovaniya yazykovoj politiki v raznyh stranah i regionah*. Pekin: Inoyazychnoe obuchenie, 2018: 6 – 9.
10. Van H., Chzhou Yu. *Yazykovoe planirovanie i yazykovaya politika: teoriya i issledovanie v raznyh stranah i regionah*. Pekin: Kitajskoe izdatel'stvo social'nyh nauk, 2004.
11. Van H. *Issledovanie yazykovogo planirovaniya za poslednie pyat'desyat let.* Czilin': Vestnik Universiteta P`ejhua, 2013: 16 – 22.

Статья поступила в редакцию 18.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-341-343

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*

SUBSTANTIVE COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN GERMAN AND RUSSIAN. The article deals with substantive comparative phraseological units of German and Russian languages. These phraseological units serve human society, reflects the life, culture of the people speaking these languages, its past and present, life, traditions and customs, aspirations and hopes, joys and troubles, good luck and failures. Substantive comparative phraseological units denote an object or a substantive action, which correlates with nouns, which are their core component. The core component of phraseological units is a leading, grammatically independent component related to a certain part of speech. Substantive comparative phraseological units in the two languages are quite actively used in colloquial and book speech. Nouns can act in comparative turns and the first and second and third components. The second component is the most widespread. The second component in the substantive comparative phraseological units acts with different meanings. A distinctive feature of the substantive components is their ability to combine with verbs of various semantics, while performing the role of intensifiers. In the studied languages, they are almost all characterized by high productivity in the formation of substantive comparative phraseological units.

Key words: **German, Russian, comparative analysis, comparative phraseological units, substantive, communication, stylistics.**

Д.М. Алибекова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, E-mail: suzon09@list.ru*

СУБСТАНТИВНЫЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ФЕ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются субстантивные компаративные фразеологические единицы немецкого и русского языков. Данные фразеологические единицы обслуживают человеческое общество, отображают жизнь, культуру говорящего на нем народа, его прошлое и настоящее, быт, традиции и нравы, чаяния и надежды, радости и беды, удачи и неудачи. Субстантивные компаративные ФЕ обозначают предмет или субстантивированное действие, который соотносится с существительными, являющимися их стержневым компонентом. Стержневой компонент ФЕ – это ведущий, грамматически независимый компонент, относящийся к определенной части речи. СКФЕ в исследуемых языках достаточно активно используются в разговорной и книжной речи. Имена существительные могут выступать в сравнительных оборотах первым, вторым и третьим компонентами. Наиболее широко распространен второй компонент, выступающий в субстантивных компаративных ФЕ с разными значениями. Отличительной особенностью субстантивных компонентов является их способность сочетаться с глаголами различной семантики, выполняя при этом роль интенсификаторов. В исследуемых языках они почти все отличаются высокой продуктивностью при образовании КФЕ.

Ключевые слова: **немецкий язык, русский язык, сопоставительный анализ, компаративные ФЕ, субстантивные, коммуникация, стилистика.**

Сфера изучения языковых явлений как одного определенного языка, так и двух и более языков в сопоставительном плане достаточно обширна. Она обслуживает человеческое общество, отображает жизнь, культуру говорящего на нем народа, его прошлое и настоящее, быт, традиции и нравы, чаяния и надежды, радости и беды, удачи и неудачи. Следовательно, язык отображает все, что связано с мыслительной и трудовой деятельностью народа. Язык неразрывно соединен с мышлением в своем развитии и происхождении. Исследование языковых процессов создает основу для раскрытия сущности языка как общественного явления. А закономерности развития языка исследуются посредством изучения языковых фактов в сравнительно-сопоставительном плане. «Процесс фразеологизации смысловой структуры переменных сочетаний слов различается по степени участия компонентов или всего состава лексических единиц в формировании семантики фразеологизма. Для новых ФЕ первых двух типов характерно единичное сцепление одного семантически преобразованного компонента и компонента в прямом значении [1–6].

При переосмыслении одного из компонентов достаточно четко прослеживается линейное семантическое членение фразеологизма. Иными словами, ФЕ первых двух типов являются формально-семантически дискретными образованиями. Тем не менее, определяя семантику этих ФЕ, необходимо учитывать первичность общего значения фразеологизма по отношению к смысловому содержанию составляющих его компонентов. Новые ФЕ третьего типа характеризуются цельностью номинации, возникающей на основе собственных лексических значений слов-компонентов, при этом семантика ФЕ осложняется импликацией специфической социокультурной информации» [5, с. 145].

Если языковая выразительность опирается на создаваемые словесными средствами наглядные образы и картины, то фразеология любого языка – это, безусловно, один из существенных источников его экспрессивных возможностей: именно во фразеологии достаточно отвлеченные понятия находят конкретно-образное выражение. Исследование фразеологии представляет большой интерес, так как изучение фразеологических единиц, а они занимают в языке значительное место, помогает нам понять, как сочетаются слова в устойчивых словосочетаниях и предложениях, каковы семантические и грамматические особенности фразеологизмов, каково взаимоотношение фразеологических единиц и слов [1, с. 13].

Актуальность данного исследования заключается в малоизученности субстантивных компаративных ФЕ немецкого и русского языков, поскольку субстантивные компаративные фразеологические единицы данных языков являются ярким выразительным средством характеристики человека. В коммуникации происходит их стилистическое использование.

Основной целью данной работы является сопоставительный анализ субстантивных компаративных ФЕ немецкого и русского языков, определение их лексического состава, схожести и различий.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– рассмотрение общих и специфических особенностей субстантивных компаративных ФЕ в немецком и русском языках;

– изучение семантико-системной организации данных языковых единиц и их специфических особенностей в обоих языках.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые рассматриваются субстантивные компаративные ФЕ немецкого и русского языков.

Теоретическая значимость работы состоит в решении поставленных задач, т. е. в анализе общих и специфических особенностей субстантивных компаративных ФЕ в немецком и русском языках, а также изучении семантико-системной организации данных языковых единиц и их специфических особенностей в обоих языках.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в преподавании немецкого языка в школе и в вузе, а также при составлении словарей компаративных ФЕ немецкого и русского языков.

Как известно, субстантивные компаративные ФЕ обозначают предмет или субстантивированное действие, которое соотносится с существительными, являющимся их стержневым компонентом.

Стержневой компонент ФЕ – это ведущий, грамматически независимый компонент, относящийся к определенной части речи и обусловливающий функционирование единой ФЕ в качестве определенного члена предложения [2, с. 9].

Компаративная фразеологическая единица, структурно организованная на базе традиционного народного сравнения или устойчивого сравнительного оборота, является одним из самых распространенных приемов образной речи [4, с. 114].

В исследуемых языках достаточно активно используются в разговорной и книжной речи субстантивные компаративные фразеологические единицы:

1. Как показывают наши материалы, большая часть существительных данной группы характеризует человека, части тела человека, профессию, а также окружающий его материальный мир. Такие существительные наиболее активно используются в поэтических сравнениях данных языков: Zähne wie Perlen – «зубы как жемчуг», Augen wie Sterne – «глаза как звезды», heulen wie ein Hund – «выть как собака» и т. д.

Имена существительные могут выступать в сравнительных оборотах первым, вторым и третьим компонентом. Наиболее широко распространен второй компонент. Второй компонент в субстантивных компаративных ФЕ выступает с разными значениями:

1) людей с разными профессиями, например: Schornsteinfeger – «трубочист», Küster – «пономарь, привратник», Schuhmacher «сапожник» и др.;

2) людей различного возраста и пола: Mann – «человек», Babe – «младенец», Großmutter – «бабушка», Zwillinge – «близнецы»;

3) людей разных национальностей: Schwede – «швед», Ebenholz – «негр», Zigeuner – «цыган»;

4) людей в разном психологическом состоянии: в нем.: böse wie der Teufel, klug wie der Teufel, klug wie der Teufel, arbeiten wie der Teufel, fürchten wie der Teufel vor Weihrauch, wirbeln wie der Teufel mit dem Kind (злой как дьявол умный, как дьявол; работающий как дьявол; боящийся как дьявол; кружащийся как дьявол с ребенком);

в русс.: злой как черт, ловок как бес, умен как бес, работать как черт, боятся как черт от ладана, вертеться как бес, как черт с младенцем и т. д.

Однако существительные, которые входят в состав данных единиц, менее продуктивны сами по себе.

Наиболее продуктивными являются следующие существительные: als Zwangsarbeiter arbeiten – «работать как каторжный», spielen Sie als Schuster – «играть как сапожник», schwarz wie ein Neger – «черный как негр», wie blind über Farben – «как слепой о цветах», wie ein neugeborenes Baby – «как новорожденный младенец» и т. д.

В отдельных случаях одно и то же существительное входит в состав разных ФЕ (оно сочетается с разными компонентами). Например: verschwand wie ein Schwede in der Nähe von Poltawa – «исчез как швед под Полтавой».

2. В субстантивных компаративных ФЕ отмечаются существительные-антропонимы, взятые из Библии: Lazarus, Abraham, Josef, Christus (Лазарь, Авраам, Иосиф, Христос): wie in Abrahams Schoß leben – «жить как у Христа за пазухой».

Ряд имен связан с историческими событиями. Например, в русском языке: *как Мамай прошел*.

В немецком языке отмечаются также случаи использования нарицательного имени как собственного: Baron Rotz, Graf Rotz, von der Koke и т. д. В немецком языке такие явления встречаются чаще, чем в русском.

3. В субстантивных КФЕ немецкого и русского языков имеются существительные, которые обозначают названия растительного мира. Например:

– травы, цветы: rose, Gras, Mohn, Kornblume, Wermut (роза, трава, мак, василек, полынь);

– названия деревьев: eiche, Pappel, Linde, Birne (дуб, тополь, липа, груша);

– названия плодов и ягод: rüben, Zitrone, Gurke, Erbsen, Rettich, Preiselbeeren (свекла, лимон, огурец, горох, редька, клюква).

В немецком и русском языках встречается примерно такое же количество фразеологических единиц, как и в русском языке.

Наиболее продуктивными в немецком языке является название *Rose* (zart wie eine Rose «нежная как роза», Rosen gebettet «будто залитые розами»).

В русском языке часто встречаются *мак, горох, лимон:* «как маков цвет», «как горох об стенку», «желтый как лимон».

4. Следующую группу составляют существительные, обозначающие явления неживой природы: названия стихий, стихийных явлений: luft, wasser, Feuer, wind, himmel (воздух, вода, огонь, ветер, небо): wie ein Blitz aus heiterem Himmel – «как гром среди ясного неба»; названия понятий, связанных со временем: jahreszeiten, Monate, Tage, tag, Nacht, Minute (времена года, месяцы, сутки день, ночь, минута); названия понятий, связанных с поверхностью земли, ее недрами: berg, vulkan, stein, gold, blei, stahl, eisen (гора, вулкан, камень, золото, свинец, сталь, железо). Приведем примеры: kalt wie Eis – «холодный как лед», schwarz wie die Nacht – «черный как ночь», weiß wie Schnee – «белый как снег», rennen wie ein Wirbel – «мчаться как вихрь», schwer wie Blei – «тяжелый как свинец» [3].

В обоих исследуемых языках отмечаются данные фразеологические единицы, поскольку для этой группы характерно число совпадений. В процессе жизни и деятельности человек сталкивается с одними и те же явлениями окружающего мира, которые нашли отражение в обоих языках.

Наиболее продуктивными являются в исследуемых языках существительные, которые обозначают явления неживой природы.

5. Следующую группу составляют названия, обозначающие понятия, связанные с жизнью и деятельностью человека. Они делятся на несколько подгрупп:

– названия различных предметов, материалов, орудий: Maschine, Rad, Glas, Wachs, Stick, Messer, Tasche, Listen, Kohle, Fass, Uhr (машина, колесо, стекло, воск, палка, нож, мешок, списки, уголь, бочка, часы) и др.: нем.: weich wie Wachs – «мягкий как воск», dünn wie ein Stock – «худой как палка»; русс.: прозрачный как стекло, худой как палка, мягкий как воск;

– названия, связанные с продуктами питания: Brot, Pfannkuchen, Butter, Zucker (хлеб, блин, масло, сахар); Наиболее продуктивны следующие названия: масло, блин, сахар: süß wie Zucker – «сладкий как сахар», reiten wie in Öl «кататься как в масле».

Среди этих субстантивных КФЕ встречаются и такие, которые не характерны для одного из рассматриваемых языков. К примеру, для русского языка сравнение с мешком не характерно. С ним может быть связано представление о неуклюжем человеке. Более активны в русском языке сравнения с существительным *игла:* как на иголках, словно иголка в стоге сена, как нитка с иголкой и т. д.

«Общие черты языков обусловлены в основном общечеловеческими законами мышления, одинаковыми общественными условиями, физиологическими и психологическими данными человека. Различия в структурах ФЕ объясняются специфическими для каждого языка грамматическими формами и особенностями их функционирования» [6, с. 107].

6. В субстантивных КФЕ сопоставляемых языков встречаются существительные, обозначающие понятия строительства: стена, дом, колонна, труба, склеп. Примеры из русского языка: белый как стена, как за каменной стеной, как на каменную стену. В немецком языке: wie eine Steinmauer – «как каменная стена», weiß wie eine Wand – «бледный как стена».

7. Небольшую группу в немецком и в русском языках составляют существительные, которые представляют понятия, связанные с военными действиями: пушка, стрела, штык, пуля, бомба. Примеры: в русском языке: лететь как стрела, лететь стрелой, нестись как пуля, мчаться как пуля, прямой как стрела, как стрела. Все они выражают значение «быстро, стремительно».

В немецком языке: fliegen wie ein Pfeil «лететь как стрела», Kugel fliegen «пулей вылететь». В обоих языках данные выражения обозначают понятие «стремительность и скорость».

8. Среди субстантивных КФЕ редко, но встречаются существительные, обозначающие виды одежды, ткани: шелк, полотно, рубаха, кумач, сарафан, скатерть, перчатки, платье: бледный как полотно, красный как кумач и т. д.

В целом ряде случаев можно по компонентному составу без специального этимологического анализа установить примерное время возникновения субстантивной компаративной фразеологической единицы. Наглядно это видно на примерах, в которых отразилось развитие техники.

Мы обратили внимание, что в семантике компаративных ФЕ, образованных с одинаковыми компонентами существительными, возможны расхождения. Это зависит от характера переосмысления и от того, какая сторона предмета нашла отражение в компаративных фразеологизмах.

Проведенный сопоставительный анализ субстантивных компаративных фразеологических единиц немецкого и русского языков позволил прийти к выводу о том, что отличительной особенностью субстантивных компонентов является их способность сочетаться с глаголами различной семантики, выполняя при этом роль интенсификаторов. В исследуемых языках они почти все отличаются высокой продуктивностью при образовании КФЕ. Наиболее продуктивными оказались компоненты-существительные, связанные с характером человека, деятельностью человека и частями тела человека.

Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Махачкала, 2010.
2. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках)*. Казань, 1989.
3. Бинович Л.Э. *Немецко-русский фразеологический словарь*. Москва, 1995.
4. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
5. Никитина О.А. Структурно-семантические особенности новых субстантивных фразеологизмов немецкого языка. *Язык и культура*. Новосибирск, 2014.
6. Ялалова Р.Р. Структурно-грамматический анализ субстантивных и адъективных фразеологических единиц, характеризующих болезнь – здоровье в английском, немецком и русском языках. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Филология. 2014; № 6: 104 – 107.

References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2010.
2. Arsent'eva E.F. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic (na materiale frazeologicheskih edinic, semanticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom yazykah)*. Kazan', 1989.
3. Binovich L.`E. *Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1995.
4. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
5. Nikitina O.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti novyh substantivnyh frazeologizmov nemeckogo yazyka. *Yazyk i kul'tura*. Novosibirsk, 2014.
6. Yalalova R.R. Strukturno-grammaticheskij analiz substantivnyh i ad`ektivnyh frazeologicheskih edinic, harakterizuyuschih bolezn' – zdorov'e v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah. Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. Filologiya. 2014; № 6: 104 – 107.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-343-345

Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

Bogatyreva S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: svetlana-690204@mail.ru*

CONFORMITY AND DIFFERENCES OF ENDINGS AND SUFFIX DERIVATIVES OF SIMILAR ENGLISH AND RUSSIAN WORDS. The presented article highlights issues of correlation of graphics and morphology of similar English and Russian words based on the analysis of endings and suffix derivatives. The analysis of suffix morphemes of English and Russian words is carried out on the basis of determining the composition of the suffix inventory, as well as from the standpoint of the productivity and unproductivity of suffixes, which is a very topical issue considered by many linguists conducting research in this area. Examples of the morphemic and word-formation composition of adjacent words are presented with the involvement of a significant number of borrowings in the English language. The authors conclude that the differences in usage and in the form of suffixes and similar words can be quite diverse. In some cases, when the graphics of the basis of similar derivative words (derivatives) do not have significant discrepancies in English and the corresponding Russian word, English suffix derivatives can be translated without the help of a dictionary, if the reader knows the meanings of English suffixes.

Key words: **correlation of graphics and morphology of borrowed words, suffix derivatives, graphic and semantic changes.**

П.Ш. Алиева, *канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)» г. Москва, E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

С.Н. Богатырева, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: svetlana-690204@mail.ru*

СООТВЕТСТВИЯ И РАЗЛИЧИЯ ОКОНЧАНИЙ И СУФФИКСАЛЬНЫХ ДЕРИВАТОВ СХОЖИХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ СЛОВ

В представленной статье освещены вопросы соотношения графики и морфологии схожих английских и русских слов на основе анализа окончаний и суффиксальных дериватов. Анализ суффиксальных морфем английского и русского слов проведен на базе определения состава суффиксального инвентаря, а также с позиции продуктивности и непродуктивности суффиксов, что является весьма актуальным вопросом, рассматриваемым многими лингвистами, проводящими исследования в данной области. Представлены примеры морфемного и словообразовательного состава смежных слов с привлечением значительного количества заимствований в английском языке. Авторы пришли к выводу, что различия в употреблении и форме суффиксов и схожих слов могут быть весьма разнообразны. В некоторых случаях, когда графика основы схожих производных слов (дериватов) не имеет в английском и соответствующем русском слове значительных расхождений, английские суффиксальные дериваты могут быть переведены без помощи словаря, если читающему известны значения английских суффиксов.

Ключевые слова: **соотношение графики и морфологии заимствованных слов, суффиксальные дериваты, графические и семантические изменения.**

Приобретение словарного запаса, необходимого для свободного понимания и перевода иностранной литературы, является одним из наиболее трудоемких видов работы в процессе изучения иностранного языка. При так называемом механическом запоминании целых слов изучающие иностранный язык затрачивают слишком много времени совершенно нерационально. Словарный состав современных языков представляет собой результат сложного исторического процесса и включает слова разного происхождения и разной структуры. При усвоении иностранных слов необходимо использовать разнообразные приемы, учитывая важнейшие особенности этих слов и соотношения их со словами русского языка [1–5].

Словообразовательные элементы подобны деталям детского конструктора – из них образуются всевозможные слова, но, конечно, не все они будут реально существующими – некоторые «конструкции» окажутся виртуальными лингвистическими объектами. Образовывать можно лишь такие слова, существование которых допускает данный язык [2, с. 4].

Предлагаемые в данной статье приемы усвоения английских слов по ассоциации предусматривают максимальное использование языкового опыта изучающих и отыскание в последнем точки опоры для быстрого усвоения английских слов везде, где это окажется возможным.

Актуальность данной работы заключается в том, что вопросы, связанные с соответствиями и различиями окончаний и суффиксальных дериватов схожих английских и русских слов, недостаточно исследованы. В качестве такой точки опоры при изучении английского языка можно использовать сопоставление русских и английских слов или элементов слов, близких по своему значению и написанию; сопоставление производных слов с их исходными и корневыми словами.

Основной целью статьи является анализ соответствий и различий окончаний и суффиксальных дериватов схожих английских и русских слов.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: провести анализ использования языкового опыта изучающих; отыскать в

последнем точки опоры для быстрого усвоения английских слов везде, где это окажется возможным.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. характеристикой соответствий и различий окончаний и суффиксальных дериватов схожих английских и русских слов.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены при анализе конкретного языкового материала, который может содействовать практическому изучению и преподаванию английского языка.

В каждом слове необходимо различать звуковой состав (произношение), графический облик (написание) и семантику (значение). При усвоении производных слов большое значение имеет понимание морфологического состава слова, знание значений и функций его основных морфологических элементов – приставок, суффиксов, окончаний. Каждый элемент имеет свою особую звуковую систему. Поэтому английские слова, схожие с русскими по написанию, например, *lift, tank, class, flag, sport* произносятся иначе, чем соответствующие им по значению слова *лифт, танк, класс, флаг, спорт* в русском языке. Изучающий английский язык никогда не должен забывать, что английские слова имеют специфическое произношение, что нельзя их произносить так, как привык воспроизводить схожие слова на родном языке. Сопоставлять иностранные и русские слова следует лишь в том случае, если они имеют одинаковое или близкое значение.

Основными способами пополнения словарного состава языка являются следующие: образование новых слов от лексем, уже имеющихся в данном языке, для чего в каждом языке вырабатываются свои словообразовательные средства – приставки, суффиксы и т. д.; появление у слова новых значений; образование устойчивых словосочетаний (фразеологизмов), представляющих собой словарные единицы сложного типа; заимствование иноязычных слов.

Почти во всех случаях графическое и семантическое сходство, наблюдающееся во многих словах современного английского и русского языков, обусловлено их генетическими связями, которые развивались на протяжении тысячелетий. Основную массу схожих слов составляют слова латинского и древнегреческого происхождения, использующиеся главным образом для создания научных, технических, общественно-политических и других терминов. Значительную часть схожих слов составляют непосредственно заимствования из английского языка в русский и наоборот, а также слова, параллельно заимствованные как русским, так и английским языком из других европейских и неевропейских языков. Некоторые схожие английские и русские слова графически полностью совпадают, например: agent – ‘агент’, aviator – ‘авиатор’, lava – ‘лава’.

Подобные слова во многих случаях могут быть поняты в тексте и переведены на русский язык без помощи словаря. Полное соответствие графики схожих слов можно использовать для быстрого усвоения орфографии английских слов. Для этого следует только взять в качестве исходного момента не изучение английского слова, а его русский перевод и написать соответствующее русское слово латинскими буквами, например: *арена – arena, идеал – ideal, легион – legion, мотор – motor, период – period, пилот – pilot, радио – radio.* Произношение таких слов в английском языке, конечно же, отличается от произношения на русском, и, следовательно, используя сходство этих слов для более быстрого усвоения их графики и значения, изучающий должен и может использовать часть сбереженного времени для более углубленной работы над усвоением правильного произношения таких слов.

К сожалению, слова с полным соответствием графики составляют небольшую часть. Схожие по графике английские и русские слова включают 1,5% слов англо-русского словаря. Подсчеты схожих слов проводились по «Англо-русскому и русско-английскому словарю» Ахмановой О.С., Уилсон Е.А.М. (1997). Словарь содержит 20 000 слов для перевода текстов средней трудности. Даны основные значения слов и употребительные словосочетания для читателей с разной степенью подготовки [1].

Различия в последней или в последних буквах схожих слов в английском и русском языках встречаются значительно чаще, чем полное соответствие графики. Схожие слова, имеющие те или иные различия в исходах, составляют 4% англо-русского словаря [1]. В большинстве случаев эти различия незначительны и выражаются, главным образом, в следующем. Вместо английского конечного ***-e*** в схожих словах русского языка часто встречается нулевое окончание в существительных мужского рода или окончание ***-а (-я)*** в существительных женского рода, например: airplane –‘аэроплан’, appetite – ‘аппетит’.

Вместо английского ***-le*** в конце слова в русском языке встречается ***-ль*** (после гласных), ***-л (ь)*** после согласных, например: *banderole – ‘бандероль’, automobile – ‘автомобиль’, parole – ‘пароль’, profile – ‘профиль’, cable – ‘кабель’* и т. д.

После ***g*** английские слова часто имеют в конце ***-ие,*** например*: catalogue – ‘каталог’, dialogue – ‘диалог’, pedagogue – ‘педагог’, intrigue – ‘интрига’* и др.

Вместо английского***-er*** в русском языке часто встречается***-р****,* например*: arbiter – арбитр, barometer – барометр, filter- -фильтр, perimeter – периметр, Peter – Петр.*

Вместо английского ***-y*** в русском языке часто встречается в конце слова ***-ия***, например: agony – ‘агония’, astronomy – ‘астрономия’ и т.д.

Вместо весьма распространенного в русском языке окончания существительных женского рода ***-а*** в английском языке часто встречается нулевое окончание, например: *Arctic* – ‘*Арктика’, ballad – ‘баллада’, bomb – ‘бомба’, clinic – ‘клиника’, diet – ‘диета’, drag – ‘драга’, emblem* – ‘*эмблема’, form – ‘форма’, norm* – ‘*норма’, panic – ‘паника’, problem* – ‘*проблема’, public – ‘публика’* и т. д.

Вместо английских окончаний ***-ium, -eum*** в русском языке часто встречаются окончания ***-ий (ия), – ей***, например*: aluminum – ‘алюминий’, auditorium – ‘аудитория’, radium – ‘радий’, museum – ‘музей’.* Как можно заметить, данные слова являются заимствованными из латинского языка. Вместо английского окончания множественного числа имен существительных ***-s (-es)*** схожие слова в русском языке обычно имеют окончание ***-ы,*** например*: annals – ‘анналы’, antipodes – ‘антиподы’, primates – ‘приматы’.*

В одном из рассматриваемых языков отдельные звуки в конце слов могут быть утрачены или редуцированы, например: а) в русских словах*: аппарат – apparatus, арго – argot, банан – banana, бор – boron, колосс – colossus, диабет – diabetes, грот – grotto, интерес – interest, йод – iodine, наркоз – narcosis, прогноз – prognosis, проспект – prospectus;* б) в английских словах*: botany – ‘ботаника’, dumb – ‘дамба’, diagram – ‘диаграмма’, code – ‘кодекс’, cone – ‘конус’, globe – ‘глобус’, grade – ‘градус’, sine – ‘синус’, sum* – ‘*сумма’, telegram – ‘телеграмма’.*

Иногда схожие слова могут иметь совершенно различные исходы в английском и русском языке, например:*apogee – ‘апогей’, blonde* – ‘*блондин’, canary – ‘канарейка’, garnish* – ‘*гарнир’, gravel – ‘гравий’, matrix* – ‘*матрица’, rape – ‘рапс’, semen – ‘семя’, series – ‘серия’.*

Приведенные выше английские слова во многих случаях при внимательном отношении к их графике и контексту могут быть поняты и переведены на русский язык без помощи словаря (как и схожие слова с полным соответствием графики). При переходе слова из одного языка в другой суффиксы легко подвергаются не только графическим, но и семантическим изменениям. Поэтому различие в суффиксах в схожих английских и русских словах довольно часты. Слова этой группы составляют около 6% англо-русского словаря. Соотношения суффиксов в схожих английских и русских словах довольно часты. Слова этой группы составляют около 6% англо-русского словаря. Соотношения суффиксов в схожих английских русских словах в основном следующие. Некоторые аналогичные суффиксы в английском и русском языках графически полностью совпадают и в большинстве случаев имеют одинаковое значение, например*:* ***-al (-ол), -ant (-ант), -ent (-ент), -ment (-мент), -er (-ер), (-ator) -отор, -ic (-ик), –id (-ид), -ist (-ист).*** Некоторые аналогичные суффиксы, например ***-al(-ал)*** и ***–ic (-ик)*** в английском языке являются элементами не только имен существительных, как в русском языке *(финал, филиал, овал, либерал, комик, критик, лирик),* но и имен прилагательных *(oval – 1. Овал, 2. Овальный).*

Довольно часто встречаются схожие производные слова с суффиксами, общими по своему происхождению и значению (в большинстве случаев заимствованными с латинского и древнегреческого языков), но имеющие в английском и русском языке некоторые фонетические особенности, обусловленные главным образом разницей в путях проникновения данных слов и суффиксов в английский и русский языки и теми изменениями, которые претерпевали слова в процессе заимствований.

Весьма распространенному в английском языке суффиксу ***-ation (-ition, –-ution, -tion)****,* заимствованному из латинского языка, в аналогичных словах в русском языке часто соответствует ***-ация (-иция, -уция, -ция;*** после л – часто ***-яция, -юция),*** например: администрация, ассимиляция, навигация и т. д.

Во многих словах английскому суффиксу ***-tion*** соответствуют в русском языке другие суффиксы: *regulation – ‘регулирование’, dictation – ‘диктовка’* и др.

Английскому суффиксу ***-sion (-ssion)*** в русском языке часто соответствует суффикс ***-сия (-ссия, -зия).*** Английским суффиксам имен существительных ***-ance, -ence, -ancy, -ency*** в аналогичных словах в русском языке могут соответствовать ***-анция, -енция, -анс, -ансия.*** Английскому ***-acy*** в русском языке может соответствовать ***-ация,*** например: *conspiracy – ‘конспирация’, degeneracy – ‘дегенерация’* и др.

Английскому ***-cracy*** *(от греч. -kratia)* – суффиксу существительных, обозначающих образ правления или правящую группу, в русском языке соответствует более близкий к греческому источнику вариант – ***-кратия,*** например: *democracy – ‘демократия’, aristocracy – ‘аристократия’, plutocracy –‘плутократия’.*

Английскому ***-age*** в русском языке часто соответствует ***-аж,*** отражающий произношение этого суффикса во французском языке), например: *arbitrage – ‘арбитраж’, baggage – ‘багаж’, massage – ‘массаж’.*

Английскому суффиксу ***-ics*** *(от греч. -ika),* употребляющемуся в названиях наук, в русском языке соответствует более близкий к греческому варианту элемент ***-ика,*** например: *economics – ‘экономика’, genetics – ‘генетика’, physics – ‘физика’, statistics – ‘статистика’.*

В названиях наук, развившихся еще в эпоху средневековья, в английском языке сохраняется по традиции суффикс ***-ic****,* например*: arithmetic – ‘арифметика’, logic – ‘логика’, rhetoric – ‘риторика’.*

Английскому сложному суффиксу ***-ically (-icly),*** встречающемуся в наречиях, образованных от прилагательных на ***-ic (-al),*** в аналогичных русских словах могут соответствовать ***-ически, -ично,*** например: *critically – ‘критически’, lyrically – ‘лирически’, publicly – ‘публично’.*

Английскому суффиксу ***-fy (-ficer),*** в русском языке соответствует ***-фицировать,*** например: *classify – ‘классифицировать’, modify – ‘модифицировать’, ratify – ‘ратифицировать’.*

Английскому глагольному суффиксу ***-ize*** в русском языке соответствует ***-изировать,*** например: *idealize – 'идеализировать', monopolize – 'монополизировать', specialize – 'специализировать'.*

В некоторых случаях суффиксы общего происхождения с аналогичным или близким графическим оформлением в английском и русском языках имеют различную семантику.

Суффикс ***-ал (англ. -al)*** в русском языке является исключительно суффиксом имен существительных, которые имеют соответствующие прилагательные с дополнительным суффиксом ***-н (-альный):*** *либерал – либеральный, оригинал – оригинальный, овал – овальный.* В английском языке ***-al*** является преимущественно суффиксом имен прилагательных, причем последние нередко употребляются также и в значении имен существительных, например: *филиал – filiation (filial – филиальный), финал – finale (final – финальный).*

Такие же соответствия довольно часто встречают в русском языке английские суффиксы ***-ar, -arian, -ary, -ative, -esque, -ic.***

Суффикс ***-ar,*** как и ***-al*** в английском языке, чаще всего является суффиксом имен прилагательных. В схожих русских словах ему может соответствовать элемент ***-рный,*** например: *regular – 'регулярный', popular – 'популярный', polar – 'полярный'.*

В английском языке встречаются слова на ***-ar,*** уподобляющиес и как слова на ***-al,*** и как существительные, и как прилагательные, например: *circular – 'циркуляр, циркулярный'.*

Суффикс ***-arian*** в схожих русских словах встречает следующие русские соответствия:

1) ***-арий*** или ***-арианец*** в именах существительных, например*: proletarian – 'пролетарий', vegetarian – 'вегетарианец';*

2) ***-арский, -арный*** в именах прилагательных, например: *proletarian – 'пролетарий', humanitarian– 'гуманитарный'.*

Суффиксу ***-ary*** в схожих русских словах может соответствовать ***-ар (-яр)*** в именах существительных: *commissary – 'комиссар', capillary – 'капилляр'.*

Суффикс ***-ative*** в английском языке чаще является суффиксом прилагательных, которым и в русском языке могут соответствовать аналогичные прилагательные с дополнительным суффиксом ***-н, (-атив-н-),*** например: *conservative – 'консервативный', demonstrative – 'демонстративный', initiative – 'инициативный'.*

Английским существительным на ***-ative*** в русском языке могут соответствовать существительные с суффиксом ***-атив*** и окончанием ***-а,*** например: *initiative – 'инициатива', prerogative – 'прерогатива'.*

Английскому суффиксу ***-esque*** в русском языке могут соответствовать***:***

1) ***-еск (-еска***) в именах существительных*: grotesque – 'гротеск', arabesque – 'арабеска'* и т. д.

2) ***-ескный*** в именах прилагательных*: grotesque – 'гротескный'.*

Суффикс ***-ic*** в английском языке является не только суффиксом существительных, как суффикс ***-ик*** в русском языке, но и весьма распространенным суффиксом имен прилагательных. Аналогичные прилагательные в русском языке часто имеют ***-ический*** или ***-ичный*** вариант суффиксов.

В именах существительных английскому ***-ic*** в русском языке могут соответствовать ***-ик*** (в словах, обозначающих лицо) и ***-ика*** (в отвлеченных существительных). Однако наряду с этим в английских существительных, обозначающих лицо, русскому ***-ик*** нередко соответствуют другие суффиксы, например: *academician – 'академик', electrician – 'электрик', botanist – 'ботаник', satirist – 'сатирик'.*

Суффикс ***-graph*** встречается в английском языке в словах следующих категорий: в именах существительных, обозначающих записывающий аппарат; в русском языке ему обычно соответствует элемент ***-граф,*** например: *heliograph – 'гелиограф', seismograph – 'сейсмограф', telegraph – 'телеграф'.* В существительных, обозначающих способ воспроизведения изображений или полученные этим путем изображения, например: *autograph – 'автограф', lithograph – 'литография', photograph – 'фотография'* и др. В глаголах, причем соответствующие глаголы в русском языке обычно имеют дополнительный суффикс ***-ировать (-графировать),*** например: *telegraph – 'телеграфировать', hectograph – 'гектографировать'.*

Суффикс ***-grapher*** в английском языке встречается у существительных, обозначающих: 1) лицо, сведущее в науке, 2) лицо, выполняющее определенную работу или имеющее определенную специальность. В русском языке аналогичные существительные имеют ***-граф или -графист(ка)***, например: *geographer – 'географ', petrographer – 'петрограф', biographer – 'биограф', photographer – 'фотограф', topographer – 'топограф', stenographer – 'стенографист(ка)', telegrapher – 'телеграфист(ка)'.*

Название соответствующей науки или работы (специальности) обычно имеет элемент ***-graphy (-графия****): geography – 'география', stenography – 'стенография'.* Английским суффиксам имен прилагательных ***-al*** в русском языке соответствуют ***-альный, -ивный.*** Английскому двойному суффиксу ***-ical*** в аналогичных русских словах соответствуют ***-ический,*** например: *critical – 'критический', logical – 'логический', political – 'политический'.*

Значительно реже встречаются слова с дополнительными суффиксами в английском языке, например: *agronomist – 'агроном', anatomist – 'анатом', bacteriologist – 'бактериолог', biologist – 'биолог', meteorologist – 'метеоролог'* и др.

Нередко встречаются слова с одинаковой основой и значением, но имеющие в английском и русском языках совершенно разные суффиксы: abstractness – 'абстрактность', condenser- 'конденсатор', financial – 'финансовый' и т. д.

Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что различия в употреблении и форме суффиксов и схожих слов могут быть весьма разнообразны. Тем не менее, в некоторых случаях, когда графика основы схожих производных слов (дериватов) не имеет в английском и соответствующем русском слове значительных расхождений, как и было в большинстве приведенных нами примеров, английские суффиксальные дериваты могут быть переведены без помощи словаря, если читающему известны значения английских суффиксов.

Библиографический список

1. *Англо-русский и русско-английский словарь*. Под редакцией О.С. Ахмановой, Е.А.М. Уилсон. Москва: Русский язык, 1989.
2. Быков А.А. *Анатомия терминов. 400 словообразовательных элементов из латыни и греческого*. Москва: НЦ ЭНАС, 2008.
3. *Словообразование: Справочник по английскому языку.* Москва: АСТ, 2003.
4. *MerriamWebster's English Dictionary*. Available at: http://www.merriam-webster.com
5. *Oxford English Dictionary.* Available at: http://wwwoxforddictionaries.com

References

1. *Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar'*. Pod redakciej O.S. Ahmanovoj, E.A.M. Uilson. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
2. Bykov A.A. *Anatomiya terminov. 400 slovoobrazovatel'nyh `elementov iz latyni i grecheskogo*. Moskva: NC `ENAS, 2008.
3. *Slovoobrazovanie: Spravochnik po anglijskomu yazyku.* Moskva: AST, 2003.
4. *MerriamWebster's English Dictionary*. Available at: http://www.merriam-webster.com
5. *Oxford English Dictionary.* Available at: http://wwwoxforddictionaries.com

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-345-347

***Akhmadova T.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahmadovamadina@mail.ru*

ETERNAL PROBLEMS IN L.N. TOLSTOY'S CAUCASIAN STORIES ("RAID", "LOGGING", "DEMOTED"). The article studies the artistic world of L.N. Tolstoy and the disclosure of eternal problems in his Caucasian stories. The writer's soul ached for the fact that two hypostases exist in a person, as it were, in parallel – genuine and imaginary, and the latter often takes precedence over the first. Tolstoy is against the war, he shows its inhumanity, ruthlessness, depicting the war "in blood, suffering, death." It shows that bravery is not so much the power of personal courage as a certain moral core of a person, the expression of the whole personal appearance, the whole spiritual life. L. Tolstoy, the bearer of the world-human denial of war, refutes its very logic by the complete disgust of the moral consciousness of ordinary people from it, to whom he, as a person, treats with deep sympathy, and as an artist "entrusts" his attitude to the world and the philosophical concept of reality. Tolstoy, a great humanist, believing in man, loving and trusting him, bowing his head before the power of the universe – Nature, asked eternal questions of Being. As a result, the writer comes to the idea that life should be loved in all its manifestations.

Key words: **L.N. Tolstoy, eternal problems, Caucasian stories, courage, art world, moral laws.**

***Т.Х. Ахмадова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ahmadovamadina@mail.ru*

ВЕЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В КАВКАЗСКИХ РАССКАЗАХ Л.Н. ТОЛСТОГО («НАБЕГ», «РУБКА ЛЕСА», «РАЗЖАЛОВАННЫЙ»)

Статья посвящена познанию художественного мира писателя Л.Н. Толстого, раскрытию вечных проблем в его кавказских рассказах. Писателя волновало то, что в человеке существуют как бы параллельно две ипостаси – подлинная и мнимая, и последняя нередко берет верх над первой. Толстой против войны, он показывает ее бесчеловечность, беспощадность, изображая «в крови, страданиях, смерти». Доказывает, что храбрость есть не столько сила личного мужества, сколько некий нравственный стержень человека, выражение всего личностного облика, всей душевной жизни. Л. Толстой, носитель всемирно-человеческого отрицания войны, опровергает самую ее логику полным отвращением от нее нравственного сознания простых людей, к которым он как человек относится с глубокой симпатией, а как художник «передоверяет» свое мироотношение и философскую концепцию действительности. Толстой – великий гуманист, верующий в человека, любящий и доверяющий ему, преклоняющий голову перед могуществом вселенной – Природой, задавался вечными вопросами Бытия. В итоге писатель приходит к мысли, что жизнь надо любить во всех ее проявлениях.

Ключевые слова: **Л.Н. Толстой, вечные проблемы, кавказские рассказы, храбрость, художественный мир, нравственные законы.**

Актуальность данной работы заключается в том, что вечные проблемы в кавказских рассказах Л.Н. Толстого недостаточно исследованы, что и обусловливает актуальность данной статьи. О Л.Н. Толстом, как и всяком гении, написано гораздо больше, чем написал он сам. Диспропорция эта знаменательна: она выразительно указывает на то, что познание художественного мира писателя – процесс не просто долговечный, но, подобно самой жизни, бесконечный и неиссякаемый. Причем, какие бы сверхмощные телескопы научного анализа ни направлялись на планету толстовского творчества, она и до сего дня остается во многом таинственно-неразгаданной. Стремлением приблизиться к этой разгадке, постичь «своего», «сегодняшнего» Л.Н. Толстого объясняется непрерывное и неустанное пополнение толстоведческой библиотеки [1–7].

Основной целью данной статьи является познание художественного мира писателя Л.Н. Толстого, раскрытие вечных проблем в его кавказских рассказах.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: анализ текстов кавказских рассказов Л.Н. Толстого и выявление его методов творческого мышления, по концепции мира и человека.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые проводится тщательный анализ вечных проблем в кавказских рассказах великого писателя.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. исследованием вечных проблем и идейно-композиционных особенностей кавказских рассказов Л.Н. Толстого.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в преподавании русской литературы в вузе, а также при анализе конкретного литературоведческого материла.

Толстой Л.Н. глобален по самой изначальной своей художественной сути, по методам творческого мышления, по концепции мира и человека. Вот почему вульгарными, ортодоксально-лобовыми представляются те социологические схемы, которые заточают эту человеческую эстетическую громаду в ограниченных рамках проблематики конкретно-исторического времени. Обратимся непосредственно к толстовскому тексту, поскольку разговор не о нем самом, а по его поводу не приводит обычно ни к чему, кроме банальных нравоучений. «Повторение же старой мысли, выраженной в рассуждении, – писал Л. Толстой, – это чирканье старым ржавым гвоздем по стеклу» [1, с. 111]. В самом деле, нет лучшего способа вызвать раздражение, чем глубокомысленно переживать прописные истины.

У кавказских рассказов Л. Толстого есть эстетический предел, особенно если их сопоставить с произведениями писателя зрелой поры. Но чувство нелепости или, говоря языком самого Л. Толстого, «эстетического стыда» он никогда за них не испытывал. И «Набег», и «Рубка леса», и «Разжалованный» написаны не рукой писателя-дебютанта, а зрелым пером мастера. И своей композиционно-стилевой цельностью, и целостностью, и социальной проблематикой, и философским осмыслением общих нравственных законов человеческой жизни они лишний раз свидетельствуют в пользу того, как рано пришла к Л. Толстому литературная зрелость.

Десятилетие спустя автор «Войны и мира» напишет в своем великом романе фразу, звучавшую в его устах, возможно, и как автохарактеристика: «Рассказать правду очень трудно, и молодые люди редко на это способны» [2]. Суждение это из того места романа, где Николай Ростов описывает Борису Друбецкому и Бергу Шенграбенское сражение, в котором он был ранен и которое воспринимал только сквозь призму своего героического поведения. К тому времени, когда он писал «Войну и мир», у Л. Толстого, прошедшего не только Кавказскую войну, но и Севастополь, сложилось мнение понимания экстремальных обстоятельств войны, поведения человека на войне, психологических мотивов его храбрости или трусости, а также о том, каков героизм человека – на войне показной или подлинный [3, с. 51]. Уже в кавказских рассказах не только сформировалась толстовская концепция братоубийственной войны как мирового зла, получившая развитие в его дальнейшем творчестве, прежде всего в романе «Война и мир», был не только художественно воплощен основной ракурс видения психологии батального человека, но и задан эстетический тон праведнического и проповеднического осуждения того типа жизни, который связан с мифологизацией самое себя.

Всю жизнь Толстому претила фальшь и ненатуральность. Как ни у кого другого из русских классиков XIX века у Толстого болела душа за то, что в человеке существуют как бы параллельно две ипостаси – подлинная и мнимая, и последняя нередко берет верх над первой. Однако даже гениальный провидческий талант Л. Толстого не в состоянии был представить размеров всех грядущих трагедий, с которыми столкнется человечество, оказавшееся бессильным перед эскалацией лжи, особенно когда эта ложь возводилась в ранг официальной государственной политики. То, что в нашей стране на определенном этапе ее развития пропала трезвая и объективная оценка успехов и недостатков, и возобладала тотальная практика безудержного восхваления всех сторон общественной жизни без реальной оценки достигнутого, было, по сути, одной из распространенных форм принародно творимого мифа.

Не секрет, что в особо кризисные эпохи искусству передоверяется та область общественных проблем, решать которые оно вроде бы не должно: для этого существуют иные социальные институты. Толстой как духоборец и философ-проповедник, возлагавший на художественное слово великую миссию «отремонтировать» общественные нравы, лучше многих других знал о его колоссальной обобщающей силе. Вот почему, когда в «Набеге» он задумался о драматических, больше того – трагических последствиях бытового марлинизма и нарисовал событийно значимые образы Розенкранца и молодого прапорщика Аланина, гибнущего в конце рассказа, мысль его не свелась исключительно к развенчанию пресловутого психологического типа, подражающего заданным образцам [4, с. 46].

Кавказские рассказы, формировавшие стилевую манеру Л. Толстого, его поэтику, начисто лишенную внешнего украшательского блеска, формалистических эффектов, всех этих литературных «ужимок и прыжков», создавали на очень сложной, сюжетно динамической основе мир человеческого каждодневья, течения вполне заурядных (в рамках избранного жизненного материала) событий. Эпизоды, отмеченные печатью обыденности, и герои, не красующиеся перед толпой, не выпячивающие свое воинское дело за привычную черновую работу, как, к примеру, капитан Хлопов из рассказа «Набег», неслучайно выдвинуты у Л. Толстого на передний план. Что приобретают они взамен ореола внешнего геройства? Не столь уж и мало, если отмерять по шкале общечеловеческих нравственных ценностей: цельность и внутреннюю независимость характера, совестливую душевную искренность и несуетливую взвешенность совершаемых жизненных поступков. Скажем больше – для Л. Толстого в этом и состоит духовная крепь человеческой натуры, ее непоказное, истинное величие.

Л. Толстой, не выносивший ни в жизни, ни в искусстве романтической экзальтации, натужного позерства, псевдоэстетического пафоса, мыслил духовность земного бытия не в идеальных, оторванных от прозаической повседневности сферах, а в самой жизненной гуще, текущей колобродящей обыденности, в которой нужно не казаться, а быть, не изображать страсти, а натурально жить ими. С этим у писателя тесно связана деромантизация Кавказа как края восточной экзотики. У сурового у Л. Толстого над Кавказом веет не дымчатая легкокрылость легендарных преданий, а реальный пороховой дым. Да и самый романтический мотив гордого ухода, бегство из городов, от столичного шума в край мятежной свободы, мотив, популярность которого в культуре первой трети XIX века нет нужды доказывать, столь это общеизвестно и широко обиходно, у Л. Толстого иронически переосмысливается. Вспомним хотя бы, как тот же Хлопов поясняет герою-повествователю, что он служит, потому что «надо служить» [5, с. 17]. «…А двойное жалованье для нашего брата, бедного человека, много значит [4, с. 45].

В ответе старого служивого есть та мера прагматической рассудительности, которая дает ему опуститься до примитивной пошлости. Другое дело – фиглярство Гуськова, героя рассказа «Разжалованный», изжившего не только благородство манер, но и вообще деградировавшего и морально одичавшего. Хотя он, возможно, что и искренне эту свою одичалость брезгливо самоощущает, тем не менее претендует все еще на уважение к себе и потому хает всех и вся почем зря. Кавказ для него – гибельное место, могила, тупик жизни. Недаром его слащавая словоохотливость столь неприятна герою-повествователю, выражающему не только авторское отношение к Кавказу, но и толстовскую концепцию жизни в целом. Несмотря на внешнюю полярность, герои внутренне подобны: они исполняют роли, каждый свою, но на каком-то общем костюмированном балу, далеком от подлинных проблем военной жизни, в которой они, по Л. Толстому, не более чем заурядные и жалкие статисты. Толстой против войны, он показывает ее бесчеловечность, беспощадность [7, с. 3].

Недостаточно указать и на то, что катастрофические условия войны высвечивают в нем такие качества, спровоцировать которые или обнажить в подобной мере более уравновешенное течение мирной жизни попросту не может. Важно уяснить, что раскрытие человека на войне есть у Л. Толстого философская проблема. Именно как философская дилемма возникают на страницах рассказа «Набег» рассуждения о храбрости [4, с. 41]. Толстой доказывает, что храбрость есть не столько сила личного мужества, сколько некий нравственный стержень человека, выражение всего личностного облика, всей душевной жизни. За этим синтетическим, интегральным видением каких-то отдельных сторон характера героя скрывается намерение писателя постичь человека как родовое существо, установить ту этическую границу, за пределами которой он уже не является в полном смысле homosapiens, представителем рода людского. По существу, главная цель кавказских рассказов Л. Толстого, имеющих глубокий философский подтекст, – увидеть в бесчеловечных аномалиях войны своего рода гуманистическую «норму», которая сохраняет, так сказать, критическую человеческую массу [3, с. 50] от нравственного распада. Герои Толстого и сам писатель знают, что такое трусость. Что же касается храбрости, то здесь пестрота и несходство мнений – от официально-казенного до частного, высказываемого без рисовки и претензий на философскую глубокомысленность и многозначность. «Храбрый тот, который ведет себя как следует», – говорит капитан Хлопов [6, с. 34].

В следующем абзаце Толстой подтверждает слова простого человека авторитетом Платона («Я вспомнил, что Платон определяет храбрость знанием того, чего нужно и чего не нужно бояться…»). «Основная мысль обоих не так различна, как могло бы показаться, и что даже определение капитана вернее определения греческого философа…» [6, с. 34]. Так-то вот: мыслитель с мировым именем проигрывает заочный спор безвестному армейскому офицеру, а фраза из платоновского диалога «Лахет» – «Храбрость есть наука того, чего нужно и не нужно бояться», произнесенная Никием и развитая Сократом, – решительно объявляется сформулированной менее точно, чем суждение капитана. Но для Л. Толстого важнее даже не это, а то, что незаметные, не лезущие в герои и потому вызывающие особое его расположение люди подключены к древнейшим философским раздумьям человека об окружающем мире и о самом себе. И то, что это облекается не в изощренную интеллектуальную форму, а выражается посредством простых душевных ощущений, имеет для писателя особо сокровенный смысл. Недаром первоначально он хотел использовать приведенную Платоном фразу в качестве эпиграфа к «Набегу», как бы соединяя в художественном мире рассказа две отличные друг от друга философские материи: «высокую», книжную, рожденную блистательной игрой ума и воображения, и другую – «низовую», земную, несколько корявую даже, но проникнутую демократической народной мудростью, этической культурой и знанием жизни. Это был чисто толстовский вариант открытия человеческого в человеке: обнаружение в простой душе таких струн, которые были бы сонастроены на один тон и лад со звучанием целого мироздания. Впрочем, высказанное суждение по причине его явно избыточной стилевой красивости, пришлось бы не по вкусу писателю: лишая связь человека и мира божественного начала, всякой литургической торжественности и помпезной риторики, он вообще старался уйти от выспреннего слога, вымеряя обозначаемые им высокие понятия такой обнаженной естественностью, что они напрочь теряли свой привычный ходульный смысл. С максимальной степенью выразительности это качество не столько даже поэтики Л. Толстого, сколько его мировоззрения проявилось в рассказе «Рубка леса» в изображении рядовых русских солдат, для которых ратный труд менее всего ассоциируется со словарем «реляционной» войны. В войне, какой она изображена в кавказских рассказах, нарушены первые представления человека о добре, поколеблена изначальная нравственная норма, отстаиваемая Л. Толстым-гуманистом. Неслучайно войной «возмущена» природа [6, с. 44].

В «Набеге» писатель рисует картину продвижения отряда русских войск в горы. При всей совершенно зримой конкретности и физической осязаемости картины в ней есть что-то библейски-мистериальное, панорамно-мифологическое, испытывающее давление колоссальной символической силы. Автор, осуждая войну [5, с. 17], противопоставляет ей силы природы, ее «вечные» законы [4, с. 44]. «Описание природы служит фоном, на котором развертываются события, помогает раскрыть переживания действующих лиц, придает определенный тон повествованию [4, с. 45].

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что в этом пронзительном восклицании весь Л. Толстой – великий художник-гуманист, несмотря ни на что верующий в человека, любящий его и доверяющий ему, преклоняющий голову только перед высшим, сверхчеловеческим могуществом вселенной – Природой. Он задавался в своей жизни и творчестве вечными, экзистенциальными вопросами Бытия. И были эти вопросы бесконечны и разнообразны, как сама жизнь. Но то, к чему в итоге пришел этот гениальный мудрец и правдолюбец на своем крестном пути – к познанию истины, попервоначалу обескураживает открытой, по-толстовски мощно выраженной простотой. Любить жизнь во всех ее проявлениях – в конце концов, к этому каждой своей строкой зовет нас писатель, этому учат и его рассказы, написанные в начале творческого пути по впечатлениям, накопленным на Кавказе.

Библиографический список

1. *Толстой Л.Н. и Чечено-Ингушетия*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1989.
2. Толстой Л. *Война и мир*. Т. 1. Available at: poesias.ru›proza/tolstoy-lev/tolstoy10027.shtml
3. Ахмадова Т.Х. Мысль народная в повести Л.Н. Толстого «Хаджи- Мурат». *Известия Чеченского государственного университета.* 2020; № 3 (19): 47 – 52.
4. Ахмадова Т.Х. Проблема высокого назначения человека в кавказском рассказе Л.Н. Толстого «Набег». *Известия Чеченского государственного университета*. 2022; № 1 (25): 40 – 47.
5. Ахмадова Т.Х. Русская армия в произведениях Л.Н. Толстого и А.И. Куприна. *Lingua- universum*. Назрань, 2015; Выпуск 4: 14 – 18.
6. Толстой Л.Н. *Кавказские рассказы и повести*. Москва: Советская Россия, 1983.
7. Ахмадова Т.Х. Замысел создания повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.

References

1. *Tolstoj L.N. i Checheno-Ingushetiya*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1989.
2. Tolstoj L. *Vojna i mir*. T. 1. Available at: poesias.ru›proza/tolstoy-lev/tolstoy10027.shtml
3. Ahmadova T.H. Mysl' narodnaya v povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi- Murat». *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 3 (19): 47 – 52.
4. Ahmadova T.H. Problema vysokogo naznacheniya cheloveka v kavkazskom rasskaze L.N. Tolstogo «Nabeg». *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 1 (25): 40 – 47.
5. Ahmadova T.H. Russkaya armiya v proizvedeniyah L.N. Tolstogo i A.I. Kuprina. *Lingua- universum*. Nazran', 2015; Vypusk 4: 14 – 18.
6. Tolstoj L.N. *Kavkazskie rasskazy i povesti*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1983.
7. Ahmadova T.H. Zamysel sozdaniya povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi-Murat». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 398 – 400.

Статья поступила в редакцию 01.05.22

УДК 82-0 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-347-349

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahmadovamadina@mail.ru*

THE SPIRITUAL CRISIS OF LEO TOLSTOY IN THE NOVEL "ANNA KARENINA" (USING THE EXAMPLE OF LEVIN'S IMAGE). The article deals with a problem of L. Tolstoy's spiritual crisis with reference to Levin's image in the novel "Anna Karenina". Tolstoy incessantly asked a question about why he lives, what is the meaning of his life in general. To convey the peculiarities of his own character and views on life, Tolstoy used Levin to a greater extent. The main fear of the writer was not so much death as unwillingness to disappear without a trace. And so he overcame himself and thoughts of suicide, and began to think about how to live his life properly in order to die with a calm soul. Tolstoy begins to greedily devour the works of philosophers related to this issue, writes his autobiographical work entitled "Confession". In the novel Anna Karenina, Levin, like Tolstoy, completely lost his taste for life, but then he begins to comprehend his life, understands that you need to live for the sake of those who are dear to you. The writer decides to seek salvation in faith. Levin, like Tolstoy, believes that the mission of every person on this earth is to live in unity with their own kind.

Key words: **spiritual crisis, L.N. Tolstoy, novel "Anna Karenina", image of Levin.**

Т.Х. Ахмадова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ahmadovamadina@mail.ru*

ДУХОВНЫЙ КРИЗИС Л.Н. ТОЛСТОГО В РОМАНЕ «АННА КАРЕНИНА» (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ЛЕВИНА)

В статье рассматривается проблема духовного кризиса Л. Толстого на примере образа Левина в романе «Анна Каренина». Толстой непрестанно задавался вопросом о том, зачем он живет, в чем вообще смысл его жизни. Для передачи особенности собственного характера и взглядов на жизнь в большей степени Толстой использовал Левина – героя романа «Анна Каренина». Главным страхом писателя была не столько смерть, сколько нежелание исчезнуть бесследно. И потому он пересилил себя и мысли о самоубийстве и начал думать о том, как правильно прожить жизнь, чтобы умереть со спокойной душой. Толстой начинает жадно поглощать труды философов, связанные с этим вопросом, пишет свое автобиографическое произведение под названием «Исповедь». В романе «Анна Каренина» Левин, как и Толстой, полностью потерял вкус к жизни, но потом он начинает осмысливать свою жизнь, понимает, что жить нужно ради тех, кто тебе дорог. Писатель решает искать спасение в вере. Левин, как и Толстой, считает, что миссия каждого человека на этой земле – это жизнь в единении с себе подобными.

Ключевые слова: **духовный кризис, Л.Н. Толстой, роман «Анна Каренина», образ Левина.**

Жизнь Л.Н. Толстого кажется открытой и доступной для всех, ведь опубликованы все его личные дневники, дневники его жены, воспоминания о нем его детей и близких, его научные трактаты, переписки с друзьями и многое другое. Однако даже все это не всегда может помочь в постижении тех истин, которые хотел донести до нас великий мыслитель. Результат, представленный Л.Н. Толстым, – это итог невероятной работы над собой, упорного труда в укрощении своих слабостей, искоренении своих недостатков и непрестанного анализа своей жизни [1–7]. Так, его главным философским трудом становится «Непротивление злу насилием», вобравшим в себя все умозаключения, к которым пришел писатель. Этот труд был неким итогом его духовных исканий [1, с. 98], длившихся на протяжении всей жизни.

Актуальность данной работы заключается в том, что особенности духовного кризиса Л. Толстого малоисследованны. Наступил глубокий духовный и мировоззренческий кризис, в ходе которого писатель не раз задумывался о том, чтобы прервать жизнь самоубийством. Причиной подобной душевной революции стали мысли о старости и приближающейся смерти. Толстой непрестанно задавался вопросом о том, зачем он живет, для чего он умножает свои богатства, для чего трудится, что он оставит после себя, в чем вообще смысл жизни [1, с. 99]. Для передачи особенностей собственного характера и взглядов на жизнь в большей степени Толстой использовал Левина [3, с. 219] – героя романа «Анна Каренина». Потому подобные же мысли о жизни посещают и его героя: «Когда Левин думал, что он такое и для чего он живет, он не находил ответа и приходил в отчаянье...» [2, с. 370].

Основной целью данной статьи является анализ духовного кризиса писателя и путей его спасения.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: характеристика пяти путей спасения; определение особенностей характера Толстого и сравнение его пути с жизнью Левина из романа «Анна Каренина».

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. анализом духовного кризиса Л. Толстого и путей выхода из него.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в преподавании русской литературы в вузе, а также при анализе конкретного литературоведческого материла.

Со временем появилось и то, что не давало покоя разуму писателя: ощущение ненужности. Несмотря на толпы благодарных читателей, любящую жену и детей, великого писателя начали одолевать мысли о собственной ненужности и никчёмности бытия. «В бесконечном времени, в бесконечности материи, в бесконечном пространстве выделяется пузырек-организм, и пузырек этот подержится и лопнет, и пузырек этот – я» [2, с. 370]. Таковы были мысли великого писателя, он боялся, подобно мыльному пузырю, лопнуть и бесследно исчезнуть. В своем письме А.А. Фету в 1876 года Толстой писал: «Вы больны и думаете о смерти, а я здоров и не перестаю думать о том же и готовиться к ней. Посмотрим, кто прежде... Я многое, что я думал, старался выразить в последней главе апрельской книжки «Русского вестника» (в этой книжке описано было умирание и смерть брата Левина Николая и отношения Левина к этому событию)» [4].

Мысли о смерти омрачали разум писателя, все казалось никчемным, и никакие земные радости не приносили удовольствия. И тогда Толстой ясно осознает, что всю жизнь он боялся смерти и бежал от мыслей, связанных с ней, однако в старости они все же настигают каждого, будь ты графом или простым крестьянином, потому и Лев Николаевич, сколько не бегал от этих мыслей, вскоре стал их заложником. У Сократа он находит такой ответ: «Мы приближаемся к истине настолько, насколько удалимся от жизни» [5]. Удовлетворения его поискам это не дало. Дальше он погружается в учения Будды, который советует уйти в нирвану и оставить все мирское, и это тоже не дает писателю ответа на волнующие его вопросы, связанные с жизнью и со смертью. После чего он обращается к работам своего любимого философа А. Шопенгауэра, но у него он находит только то, что жизнь – обман, и с ней нужно как можно скорее покончить. Это и вовсе не подходило Толстому, который только-только отделался от мыслей о самоубийстве. Тогда он принимается анализировать самостоятельно, отталкиваясь от собственного опыта, а также опыта прочитанных им книг. И в итоге он пишет свое автобиографическое произведение под названием «Исповедь», в котором рассказывает о путях жизни, которые может пройти человек.

Первый путь – это «путь неведения» [5], которому следуют многие молодые и глупые люди, они живут, не ведая о том, что время необратимо ведет каждого к смерти. Но будут они знать об этом или нет – итог у всех все равно будет один. Второй путь – это путь эпикурейцев, согласно которому жизнь конечна, но пока живешь, надо жить в свое удовольствие и не омрачать свою жизнь мыслями о смерти. Третий путь – путь слабости, когда живешь в ожидании смерти и мучительно проживаешь каждый день. Четвертый путь, как считает Толстой, – это путь сильных личностей, нашедших в себе силы оборвать свою жизнь. К этому пути склонялся и сам писатель, однако понимал, что это, скорее, бегство от проблемы, а не ее решение. Поэтому он нашел еще один путь. Пятый путь подсказан ему простыми мужиками, которые, несмотря на осознание конечности жизни, продолжали трудиться и жить, а не кончали жизнь самоубийством. И этим путем спасения был путь веры. «Если человек живет, он во что-нибудь да верует», – писал Лев Николаевич [6].

Простые крестьяне дали ему понять, что жизнь без веры – это не жизнь вовсе, а лишь бессмысленное существование. Верующие люди живут, трудятся и умирают со спокойной душой, не боясь ничего, потому что верят в бессмертие души. Опорой и неисчерпаемым источником, придающим им силу, служит вера, которая согревает душу каждого. Хороший друг писателя Н.Н. Страхов писал: «Все великие умы в истории рано или поздно, скрыто или явно тяготеют к области религии» [6]. Также и Толстой нашел пристанище именно в вере. Этот же путь проходит и Левин: от полного разочарования в жизни, с навязчивым желанием порвать с нею до обретения себя посредством религии. Левин, как и Толстой, после смерти любимого брата утратил вкус к жизни, и его апатия и духовный кризис овладели им настолько, что он готов был покончить с собой в попытках сбежать от навязчивых мыслей о прогнившем мире, а поиски убежища в религии и философии не приносили результата. Левин полностью потерял вкус к жизни, ни что из того, что раньше приносило ему радость, не занимало его, а, наоборот, обременяло. Но потом он начинает осмысливать свою жизнь, понимает, что жить нужно ради тех, кто тебе дорог, ради того, чтобы улучшать их жизнь. Он понимает, что Бог забрал его горячо любимого брата, но взамен подарил ему сына. Тут Толстой показывает параллель жизни и смерти: когда кто-то уходит из нашей жизни, на его место приходит другой, ничто не происходит просто так. Жизнь сама расставляет все по своим местам, целесообразно и осмысленно. Она подобна большой реке, которая течет по известному только ей маршруту, подчиняя все под свой бег, не поддается рациональным схемам, потому попытки логически ее обосновать тщетны. В понимании Толстого и Левина, настоящая жизнь – это жизнь в гармонии с собой, с природой и обществом, в котором ты живешь. Чтобы достичь этой гармонии человек должен быть честен со своими принципами, жить согласно морали и строить долгосрочные отношения, согласованные с подлинными, а не эфемерными чувствами. В своих учениях Толстой противопоставлял настоящей жизни искусственную, как и в романе «Анна Каренина»: противопоставляет Левину, живущему настоящей жизнью, жизнь искусственную [1, с. 97], которой живет Анна Каренина и многие представители высшего общества.

Искусственной жизнью писатель считал политические интриги высшего общества, показную дружбу или вражду и т. п. Всякий живущий искусственной жизнью становится заложником этой неправды и игры на публику, зависимым в своих поступках, речах и даже в мыслях, в то время как люди, живущие настоящей жизнью, свободные. Толстого начали одолевать душевные терзания, он решает искать спасение в вере. Однако вскоре он начинает понимать, что многое в поступках современных отцов не сходится с заветами христианской религии. Осознание того, что церковнослужители исповедуют религию только на словах, а на каждом шагу нарушают святые заповеди: пьянствуют, лгут и воруют, вынудило его показать негативные стороны церкви и требовать от отцов истинной святости.

Осуждает Толстой церковь и за чествование царских особ, потому что истинная церковь должна быть далека от политики, а не ее пешкой. Он считал, что вера должна давать ответы, как правильно прожить эту жизнь не перед людьми, и уж тем более перед высокопоставленными лицами, а перед Тем, кто даровал эту жизнь. И поскольку у человека нет возможности общаться напрямую со своим Создателем, то ему следует показывать свою любовь к Нему через Его создания, посредством справедливого отношения ко всем без исключения. Ведь перед Богом все равны, и всякие дистанции по типу богатства и бедности, молодости и старости, красоты и безобразия становятся ничтожными. Все эти мысли ка-

сательно религии перенимает и Левин. Он, как и Толстой, считает, что миссия каждого человека на земле – это жизнь в единении с себе подобными. Левин не делает разграничений между людьми, он одинаково уважителен по отношению и к беднякам, и к богачам, и более того – крестьяне вызывают у него больше уважения, нежели те, кто живет за счет их труда. Вместе с верой Толстой и его герой обретают душевный покой, который дает возможность жить в полной гармонии с собой и миром [3, с. 221].

Еще в самом начале романа Левин сравнивает петербургское общество с развратным Содомом, и уже тогда Толстой дает понять читателю, что, подобно содомитам, открыто грешившим и не считавшим нужным каяться в своих грехах, утопая в них, любой ведомый личной жаждой удовольствий будет обречен на гибель. И тут нельзя не вспомнить эпиграф к роману «Мне отмщение, и Аз воздам» [2, с. 5]. В нем писатель дает понять, что есть некий грех, и воздаяние за этот грех для этого человека даст сам Господь. Орудием для возмездия Толстой избрал высшее общество, которое не прощает Анне вызов, брошенный ею, но карает ее это общество не за сам грех, потому что все мы – люди, и никто не без греха, а наказывает за дерзость, на которую осмелилась Анна, открыто заявив о том, о чем все умалчивают. В конечном итоге писатель стал настоящим экологом и пантеистом. И все это выражается в его романе в образе Левина. «Недаром Толстой через фамилию «Левин» подчеркнул, что он «его герой»» [8, с. 32]. Левин, как и Толстой, стеснялся своего привилегированного положения в обществе. Во время совместного обеда с Облонским он чувствует себя максимально некомфортно, его стесняет абсолютно все: устрицы, которым он с удовольствием предпочел бы хлеб с сыром, татарин, разливающий им вино, вся эта суета в трактире и обстановка бронз и зеркал в принципе. Крестьяне для него – лучшие собеседники, а труд – высшее образование и благо, и он не согласен менять это на блеск серебра и накрахмаленные воротники.

После отказа Кити Левин уезжает обратно в деревню с намерением стать лучше и всецело посвятить себя труду: «Он чувствовал себя собой и другим не хотел быть. Он хотел теперь быть только лучше, чем он был прежде» [2, с. 103]. Он приезжает в свое имение и прилагает еще больше усилий по его благоустройству. Однако Левин не единственный персонаж, через которого Толстой выражал свои мысли. Так, например, Вронский, после переезда в Воздвиженское, на протяжении какого-то времени ищет себя и пробуется в разных сферах до тех пор, пока не находит свое призвание.

Согласно социальному опросу, проведенному среди читателей, большинство видят причину трагедии главной героини именно в том, что она абсолютно не была приучена к труду, и, в конечном итоге, когда выросла, так и не смогла найти себя ни в одной сфере, а силы, данные для самореализации, так и не нашли своего применения. Мы с уверенностью можем сказать, что грехи совершаются от нехватки знаний, люди, попавшие в рабство своего тела, находятся во власти зла, ходят во тьме и не ведают о законах и предписаниях Господа. Однако каждый человек наделен разумом, потому и жизнь его должна быть осознанной, ведь если человек будет жить одними своими страстями, не отличая греховное от дозволенного, то он мало будет отличаться от животных.

В итоге, мы можем сказать следующее: 1) для выражения своих нравственных ценностей автор избрал Левина (можно назвать портретом Толстого) [1, с. 96], именно его словами, мыслями и поступками Толстой показывает свое отношение к религии, к земству, общественным и духовным ценностями т. д.; 2) жизнь без веры, в понимании Толстого, есть бесцельное существование, именно в вере кроется спасение [5]; 3) заповедь каждой религии гласит «будь добродетельным», а истинная добродетель не ищет награды; 4) всякое грехопадение есть итог нехватки знаний, посему каждый должен упорствовать в поиске знаний, потому что знание для души подобно зрению для глаз; 5) жизнь должна быть осмысленной, разумной, т. к. жизнь без осмысления подобна жизни животных; 6) счастье кроется в служении народу [1, с. 99], потому каждый должен трудиться во имя блага людей, его окружающих, и не быть эгоистичным; 7) все, что способствует твоему нравственному совершенствованию, – добро, а то, что препятствует – зло; 8) любовь не должна вытеснять разум, она должна быть созидательной, в противном случае это сложно назвать любовью.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что на примере Левина Толстой показал то, что знание и понимание своей религии может стать спасательным кругом, который способен вытащить человека даже из самого глубокого кризиса и вести его по правильной, светлой дороге жизни. Толстой тем и значим для литературы, что каждое его произведение – как наставление для читающего. После прочтения «Анны Карениной» каждый из нас может вынести много уроков, и именно в этом, на наш взгляд, заключается мастерство истинного художника слова: писать не просто красиво, а поучительно.

Библиографический список

1. Akhmadova T. The theme of family problems in Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina". *Scientific research of the sco countries: synergy and integration*. Beijing. 4 August 2021. Melbourne, 2021: 93 – 100.
2. Толстой Л.Н. *Анна Каренина*: в 2 т. Москва: Дрофа, 2006.
3. Ахмадова Т.Х. «Мысль семейная» в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». *Итоговая научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава*. Грозный: Издательство ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», 2022: 215 – 222.
4. *Лев Толстой: История писания и печатания «Анны Карениной»*. Available at: http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/istoriya-anny-kareninoj/istoriya-anny-kareninoj.htm
5. Толстой Л.Н. *Исповедь*. Available at: https://librebook.me/ispoved_lev_nikolaevich_tolstoi
6. Вергелес Н.П. *Духовные искания Толстого*. Available at: https://nowimir.ru/DATA/030025_1.htm
7. Бурчаева Я.Р., Ахмадова Т.Х. Тема семьи как ведущий структурологический принцип романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». *Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания:* ежегодная Межрегиональная студенческая научно-практическая конференция. Грозный, 2019: 29 – 33.

References

1. Akhmadova T. The theme of family problems in Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina". *Scientific research of the sco countries: synergy and integration*. Beijing. 4 August 2021. Melbourne, 2021: 93 – 100.
2. Tolstoj L.N. *Anna Karenina*: v 2 t. Moskva: Drofa, 2006.
3. Ahmadova T.H. «Mysl' semejnaya» v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina». *Itogovaya nauchno-prakticheskaya konferenciya professorsko-prepodavatel'skogo sostava*. Groznyj: Izdatel'stvo FGBOU VO «Chechenskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Kadyrova», 2022: 215 – 222.
4. Lev Tolstoj: Istoriya pisaniya i pechataniya "Anny Kareninoj". Available at: http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/istoriya-anny-kareninoj/istoriya-anny-kareninoj.htm
5. Tolstoj L.N. *Ispoved'*. Available at: https://librebook.me/ispoved_lev_nikolaevich_tolstoi
6. Vergeles N.P. *Duhovnye iskaniya Tolstogo*. Available at: https://nowimir.ru/DATA/030025_1.htm
7. Burchaeva Ya.R., Ahmadova T.H. Tema sem'i kak veduschij strukturologicheskij princip romana L.N. Tolstogo «Anna Karenina». *Vzglyad sovremennoj molodezhi na aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya:* ezhegodnaya Mezhregional'naya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Groznyj, 2019: 29 – 33.

Статья поступила в редакцию 15.05.22

УДК 811.35 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-349-351

***Vitaeva Z.R.**, postgraduate, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zakirova_@mail.ru*

THE CONCEPT OF "CHECHNYA" IN THE NATIONAL LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD. The article analyzes a concept of "Chechnya" through understanding and ways of its representation in the naive picture of the Chechen world. Concepts usually materialize in the most significant words-codes of national culture, since it is concepts that are the main components of a certain culture. They can be a subject of emotions, sympathy, in some cases, and the impetus for disagreements, because they represent the main core, the basis of culture in the cognitive (thinking) world of a person. The emergence of the concept of "Chechnya" has several versions. In Chechnya, such representatives of the concept under consideration are especially valuable, as dohnalla "dignity", yahya "honor", yuh "face", kionahalla "exemplary", mayralla "courage", nohchiin mott "Chechen language", daimohk "fatherland", dune "world". They come together according to the principle of family similarity. These lexemes form the main core of the concepts of the Chechen language picture of the world. They contain a life-affirming, positive and mobilizing meaning. These concepts are included in the basic part of the Chechen linguoculture. They specify the character of Chechens, coincide with their religious, ethnic and national values. This concept is actively used in various genres, folklore, fiction and journalistic literature. In Chechen folklore, proverbs and sayings, folk songs, fairy tales, the course of the verbalization movement of the concept in question is overlooked, which reflects the endless love for the fatherland, for Chechnya.

Key words: **linguoculturology, concept of "Chechnya", linguistic picture of the world, discourse, conceptosphere, Chechen culture, Chechen language, representation, verbalization.**

***З.Р. Витаева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: zakirova_@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ЧЕЧНЯ» В НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье проводится анализ концепта «Чечня» через осмысление и способы его репрезентации в наивной картине мира чеченца. Концепты обычно материализуются в наиболее значимых словах-кодах национальной культуры, поскольку именно концепты и есть основные составляющие определенной культуры. Они могут быть темой эмоций, предметом симпатий, в ряде случаев и толчком в разногласиях, ведь они представляют собой главное ядро, основу культуры в когнитивном (мыслительном) мире человека. Возникновение понятия «Чечня» имеет несколько версий. В Чечне особо ценны такие репрезенты рассматриваемого концепта, как доьналла – «достоинство», яхь – «честь», юьх – «лицо», къонахалла – «образцовость», майралла – «смелость», нохчийн мотт – «чеченский язык», даймохк – «отчий край», дуьне – «мир». Они соединяются воедино по принципу семейного сходства. Данные лексемы составляют основное ядро в составе концептов чеченской языковой картины мира, содержат жизнеутверждающий, положительный и мобилизующий смысл. Именно эти концепты входят в базовую часть чеченской лингвокультуры. Они характеризуют характер чеченцев, совпадают с их религиозными, этническими и национальными ценностями. Данный концепт активно употребляется в разных жанрах, фольклорных, художественной и публицистической литературе. В чеченском фольклоре, пословицах и поговорка, народных песнях, сказках проглядывается ход движения вербализации рассматриваемого концепта, который отражает бесконечную любовь к отчему краю, Родине, Чечне.

Ключевые слова: **лингвокультурология, концепт «Чечня», языковая картина мира, дискурс, концептосфера, чеченская культура, чеченский язык, репрезентация, вербализация.**

Актуальность исследования объясняется отсутствием работ, направленных на исследование концепта «Чечня» в чеченском лингвокультурном пространстве. В нашей работе впервые делается попытка проанализировать данный концепт.

Цель статьи – рассмотреть концепт «Чечня», раскрыть его статус в чеченском языковом сознании.

Реализация этой цели предполагает решение следующей задачи: выявить основные признаки концепта «Чечня» фольклорных, художественных и публицистических текстах.

Научная новизна работы определяется тем, что в ней впервые рассматривается концепт «Чечня» через осмысление и способы его репрезентации в наивной картине мира чеченца. Такой подход определяется необходимостью подобных исследований в рамках комплекса антропоцентризма и когнитивной лингвистики.

Теоретическая значимость выражается вкладом в лингвокультурологию и определением специфики данного концепта.

Практическая значимость заключается в том, что результаты могут использоваться в учебном процессе, чтении спецкурсов, проведении семинаров по проблемам интерпретации данного концепта.

Первичным пунктом анализа концептов любой национальной культуры служат языковые показатели [1–6]. Определим термин «концепт».

Учеными отмечено, что концепт является сгустком культуры в сознании человека. Это то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека [5, с. 40].

Концепт является комплексом смыслов, образов, представлений, идей, постоянно формирующихся на протяжении длительного времени в той или иной национальной культуре [2, с. 11].

Он помогает носителям той или иной лингвокультуры понимать ценности своей собственной культуры и привычки, а также поведенческие стандарты представителей этноса.

Концепты обычно материализуются в наиболее значимых словах-кодах национальной культуры, поскольку именно концепты и есть основные составляющие определенной культуры. Они могут быть темой эмоций, предметом симпатий, в ряде случаев и толчком в разногласиях, ведь они представляют собой главное ядро, основу культуры в когнитивном (мыслительном) мире человека.

Как говорил Д.С. Лихачев, «национальная культура определяет концептосферу языка, на котором говорят представители этой культуры» [3, с. 47].

Ядром языковой картины мира народа является совокупность информации, т. е. концептосфера. В метаязыке любой культуры представлены ее ключевые концепты (понятия, термины), в чеченском языке это нохчи – «чеченцы», нохчий – «чеченский», доьналла – «достоинство», яхь – «честь», собар – «терпение», юьхь – «лицо», къонахалла – «образцовость», майралла – «смелость» нохчийн – мотт «чеченский язык», даймохк – «отчий край». Они содержат жизнеутверждающий, положительный и мобилизующий смысл, характеризуют характер чеченцев, совпадают с их религиозными, этническими и национальными ценностями. Созвучны с такими понятиями, как добросовестность, обязательность, справедливость, мужество, Родина, мир, доброта, правда. Эти слова составляют особый отрезок национальной картины мира, формируют национальный идеал жизнеустройства, мировоззрение чеченцев, активны в формировании публичного дискурса, широко представлены в различных словарях и энциклопедиях.

Объединяясь в одну ключевую базу концептов под общим названием «Чечня» – чеченцы – чеченский, они раскрывают национальный чеченский характер. Оказываются центральными в иерархической лестнице чеченской концептосферы. Следовательно, способствуют формированию и развитию чеченского национального самосознания, высвечивая разные его направления.

В культуре чеченского народа основой является его название – «Чечня», ставший одним из главных концептом для чеченской культуры.

Возникновение понятия «Чечня» имеет несколько версий, в одной из которых сообщается, что появившиеся с давних пор понятия «Чечня» и «чеченцы» возникли после того, как в русских документах (начиная с 17 века) начали записывать жителей Чечен-Аула (население одного из крупных населенных пунктов) чеченцами. Представителей других сел называли либо «нохчий», либо по названию местности или тайпа. Всех нохчий русские стали называть чеченцами уже гораздо позднее.

Данная версия является спорной, поскольку существует мнение о происхождении этого понятия от местной горы Сюйри Корта Чачани.

Существует предположение, что понятие *чеченцы*, а также название *Чечен-Аул* в русский язык попали из языков соседних с чеченцами народов – адыгов, кабардинцев и других. Хотя все остальные кавказские народы, соседствующие с нохчий, называли их каждый по-своему. К примеру, кумыки называли их мичигъыч, по названию реки Мичик. Аварцы – буртиял, кабардинцы – шешен, даргинцы и лезгины – чечен.

Согласно другой версии, по тому названию, которое им дали соседние народы, и появилось понятие «чеченцы».

Есть еще несколько версий, которые приводятся разными авторами. Одна из них гласит, что в период борьбы с татаро-монголами на чеченской равнине дислоцировались крупные силы монголов. Здесь монголы строили укрепленные лагеря. Одним из них руководил монгольский хан по имени Сечен. Якобы впоследствии от его лагеря образовалось село Чечен-Аул, далее появилось название населявших его людей, которых стали называть чеченцами.

Имеется еще несколько мнений относительно данного названия, но ни одно из них, на наш взгляд, не является убедительным.

Концепт «Чечня» на современном этапе содействует формированию и сохранению национального самосознания чеченского народа, уточняет его национальную идею и ментальность.

Как известно, ценность концепта для носителей любого языка выражается суммой его ассоциативно-вербальных отношений. Н.В. Уфимцева отмечает, что семантическая единица входит в «ядро» языкового сознания [6, с. 99].

В данном случае концепт «Чечня» говорит об особой его значимости для чеченцев, так как этот концепт является основой в образовании названия самого чеченского народа.

Ю.С. Степанов говорит, что состав концепта «складывается из исторически разных слоёв, различных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике, а поэтому способ их суммирования в определении по самому существу дела является генетическим» [5, с. 56].

Также чеченская языковая картина мира отражает с помощью метафор и иносказаний представления и взгляды на непорядочные действия как на вещи, которые противоположны чести [1, с. 334].

Концепт «Чечня» занимает центральное место в чеченской языковой картине мира. Это объясняет наличие множества различных источников, которые подчеркивают ценность и важность концепта «Чечня» в национальной языковой картине мира.

Отмечаются эти концепты в устойчивых сочетаниях чеченского языка:

– *в паремиях*:

Нохчий вордана хиъча, нохчий илли ала, г1умкийн вордана хиъча – г1умкийн илли ала. – «Сядешь на чеченскую арбу – чеченскую песню пой, сядешь на кумыкскую арбу – пой кумыкскую».

«Собар» гору съел, а «Сихалла» (невоздержанность) душу съела. – «Бить меньшего – значить унижать».

«Битый и униженный гордым смелым не вырастет».

Собар толаман лард ю. – «Терпение – основа победы».

Мохк боцу аьрзу къийго а тергал ца йо. – «Орла без Родины и ворона не заметит».

Майрачун ирс хьуьнарца, зудчун ирс берашца. – «Счастье мужчины в подвиге, счастье женщины – в детях».

Сихало са даькхина, собаро лам баькхина. – «Торопливость души лишилась, терпение взяло гору».

Далла хууш дерг – нахана ца хиъча ца долу. – «То, что знает бог, узнает народ».

Дикачу девнал вон машар тоьлу. – «Худой мир лучше доброй ссоры».

Доттаг1чуьнца эг1а лиъча, нуьйран х1оь бехна. – «Захотевший порвать дружбу, попросил луку от седла».

Дош – дош дацахь, дуй – дуй а бац. «Если слово – не слово, то и клятва – не клятва».

– *Во фразеологизмах:*

Дуьне дуаш. – Букв.: «кушать мир» (в свое удовольствие).

И дуьне маж дир ду хьун. – «жить не захочется».

Юъхь ду. – Букв.: «лицо есть» (о приветливом человеке).

Юъхь доцу. – Букв.: «лица не имеет» (бессовестный) и т. д.

Фразеологизмы отражают народную культуру своими прототипами – свободными словосочетаниями, описывающими определенные обычаи, праздники, подробности быта и культуры, исторические обычаи в жизни народа и многое другое [4, с. 37].

– *В народных песнях* (в них проглядывается ход развития описания концепта, через который отражается процесс становления духа чеченского народа):

Вайн дегнех кхерсташ ю алу,
Вайн ирсан дайъина доь,
Ларйойла хьо везчу Дала,
Бусулба сан Нохчийчоь!
Дог доьхна бер санна, г1ийла,
Оллалой ма хьежа соьга,
Хьан седа лепийта сирла,
Со лойла хьан, Нохчийчоь!
«Наши сердца в огне,
Нашего счастья и след простыл,
Но тебя пусть хранит Всевышний,
Правоверная моя Чечня!
Как с разбитым сердцем ребёнок,
Не смотри на меня, грустно поникнув,
Чтобы звезда твоя горела ясно,
Пусть я умру, моя Чечня!»

В чеченских народных песнях поется о любви к отчему краю, что говорит о распространенности концепта «Чечня» и его составляющих. В чеченских народных песнях проглядывается ход движения вербализации рассматриваемого концепта, который отражает бесконечную любовь к отчему краю, Родине, Чечне. Через прием обращения происходит олицетворение Чечни: «Правоверная моя Чечня, не смотри на меня, грустно поникнув….».

В контексте чеченских народных сказок происходит осмысление ценности концептов «честь», «достоинство» через клятву: – Аса ца бехира хьоьга, борз, къера дуй ма баа?! Ла ца дуьйг1ира ахьа соьга, цундела хьуна хила деззарг хили-кх! – «Не предупреждала ли я тебя, волк, не давать ложную клятву?! Не послушался ты меня, вот и получил должное!».

Чечня для представителя чеченской культуры – это Родина, отчий край. Если она окажется под угрозой, происходит мобилизация духовных и физических сил.

Таким образом, анализ целого ряда репрезентантов концепта «Чечня»: доьналла – «достоинство», яхь – «честь», юьх – «лицо», къонахалла – «образцовость», майралла – «смелость», нохчийн мотт – «чеченский язык», даймохк – «отчий край», дуьне – «мир», позволили прийти к выводу о том, что данный концепт активно употребляется в разных жанрах, фольклорных, художественной и публицистической литературе. В чеченском фольклоре, пословицах и поговорках, народных песнях, сказках проглядывается ход движения вербализации рассматриваемого концепта, который отражает бесконечную любовь к отчему краю, Родине, Чечне. Он является основополагающим и позитивным составляющим в языковой картине мира чеченца.

Библиографический список

1. Дадаева А.Р. Анализ лингвокультурных особенностей концепта «честь/совесть» на материале русского, немецкого и чеченского языков. *Преподаватель XXI век.* 2021: 333 – 337.
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*: сборник научных трудов. Воронеж: ВГУ, 2001: 75 – 80.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. Москва, 1993; Т. 52, № 1: 3 – 9.
4. Навразова Х.Б. Отражение фразеологизмами сходств и различий языковой картины мира (на материале чеченского и русского языков). *Известия ДГПУ*. 2018; Т. 12, № 3.
5. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры». 1997.
6. Уфимцева Н.В. Образ мира русских: системность и содержание. *Язык и культура.* 2009; № 4 (8): 98 – 111.

References

1. Dadaeva A.R. Analiz lingvokul'turnyh osobennostej koncepta «chest'/sovest'» na materiale russkogo, nemeckogo i chechenskogo yazykov. *Prepodavatel' XXI vek.* 2021: 333 – 337.
2. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*: sbornik nauchnyh trudov. Voronezh: VGU, 2001: 75 – 80.
3. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. Moskva, 1993; T. 52, № 1: 3 – 9.
4. Navrazova H.B. Otrazhenie frazeologizmami shodstv i razlichij yazykovoj kartiny mira (na materiale chechenskogo i russkogo yazykov). *Izvestiya DGPU*. 2018; T. 12, № 3.
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury». 1997.
6. Ufimceva N.V. Obraz mira russkih: sistemnost' i soderzhanie. *Yazyk i kul'tura.* 2009; № 4 (8): 98 – 111.

Статья поступила в редакцию 10.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-351-353

***Yi-Wen Gao,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Qin.chi@yandex.ru*

THE MODERN IMAGE OF THE USA AND RUSSIA IN CHINESE MEDIA. The research conducted in the article reveals that the activities of audiovisual, print and Internet media, as well as other information media resources of the People's Republic of China are carried out in conditions of "controlled information openness" and social support of replicated media initiatives for the comprehensive formation of its geopolitical image as an international actor, as well as an objective analytical analysis of the activities and positions of such the main modern geopolitical figures like the Russian Federation and the United States. The author concludes that most of the materials available in the Chinese media form a positive image of Russia as a powerful strategic ally with a large military potential, a self-sufficient nation, a historically culturally rich people; an important geopolitical ally of China in the issue of parity confrontation of existing or existing threats from the United States and NATO, to which the PRC is quite objectively cautious.

Key words: **information resources, journalism, international relations, geopolitical information image, mass media, China, Russia and USA in media discourse.**

***Гао Ивэнь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Qin.chi@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ США И РОССИИ В КИТАЙСКИХ МЕДИА

Исследованием, проведенным в статье, выявлено, что деятельность аудиовизуальных, печатных и интернет-СМИ, а также иных информационных медиаресурсов КНР осуществляется в условиях «контролируемой информационной открытости» и социальной поддержки тиражируемых СМИ инициатив по всестороннему формированию своего геополитического образа как международного актора, а также проведению объективного аналитического анализа деятельности и позиций таких главных современных геополитических фигур, как Российская Федерация и США. Автор делает вывод о том, что большинство материалов, доступных в китайских СМИ, формируют положительный образ России как мощного стратегического союзника с крупным военным потенциа-

лом, самодостаточной нацией, исторически культурно богатым народом; важным геополитическим союзником Китая в вопросе паритетного противостояния существовавших или существующих угроз со стороны США и НАТО, к которым КНР относится достаточно объективно осторожно.

Ключевые слова: **информационные ресурсы, журналистика, международные отношения, геополитический информационный образ, СМИ, медиадискурс.**

Целью статьи является анализ деятельности аудиовизуальных, печатных и интернет-медиаканалов Китая (КНР) в контексте приоритетов государственной информационной политики и формирования образов как самого китайского государства, так и внешних стран, таких как США и Российская Федерация.

Методология исследования представлена аспектным, концептуальным, процессным и прогностическим подходами.

Научная новизна состоит в установлении стратегических приоритетов функционирования средств массовой информации Китая как ресурса для поддержания стабильности социальной системы государства и обозначения своих геополитических позиций.

Наиболее влиятельный сегмент медиасферы Китая представлен телевидением. В настоящее время в КНР насчитывается более 300 телеканалов. С 1990-х гг. вещает через спутник и сеть Интернет телеканал CCTV (央视 电视台, China Central Television – Центральное телевидение Китая), который нередко называют «китайским CNN». В целом телевизионное вещание в стране осуществляется с 1958 г. (первый канал назывался «Телевидение Пекина») [1–13].

Вместе с международным каналом CCTV4, вещающим на китайском языке (при этом существуют азиатская, европейская и американская версии), функционируют каналы на английском (CCTV News, CCTV-9 Documentary), испанском (CCTV-E), французском (CCTV-F), арабском (CCTV-تيير علا) и русском языках (CCTV-Русский) [3].

Общенациональные телевещательные компании Китая являются примером организаций «государственного капитализма», получающих от рекламной деятельности прибыль, сравнимую с государственным финансированием. Стремление сделать эфир привлекательным для рекламодателей неизбежно отражается и на программной политике, не отрицая, однако, установленной Коммунистической партией Китая (КПК) миссии сплочения нации: «Китайцы выделили ряд телеканалов, которым можно зарабатывать большие деньги на рекламу. И сохранили идеологически выдержанные телеканалы» [6, с. 107].

В информационной деятельности Китая для зарубежной аудитории традиционно заметную роль играет радио. В стране действует более 3000 радиостанций. Среди радиостанций, ориентированных на внешнюю аудиторию, необходимо отметить в первую очередь «Голос Китая», созданный в результате реформы 2018 года на базе международной государственной радиокомпании «"Международное радио Китая» – МРК (China Radio International – CRI). Компания имеет более 40 зарубежных представительств и корреспондентских пунктов, 60 дочерних радиостанций и 15 «радиошкол Конфуция» за границей; партнерские отношения налажены с более чем 160 медиа по всему миру, что обеспечивает ежедневный объем эфира 2700 часов [9].

В 2011 г. была образована дочерняя компания Международного радио Китая – CIBN (China International Broadcasting Network – Китайская международная телерадиовещательная сеть) с аудиторией около 70 млн человек. В то же время создается Всемирная языковая медиакорпорация «МРК-Планета» (Global Broadcasting Media Group), ориентированная на расширение использования ресурсов Интернета и мобильной сети [7]. Несмотря на разнообразный контент и ориентацию на гетерогенную аудиторию, в сети вещания доминируют программы культурного содержания, что, на наш взгляд, также соответствует концепции «мягкой силы».

Несколько иную направленность имеет интернет-сайт «Радио Китая» – CRI Online (действует с 1998 г.), представляющий собой один из самых популярных полиязычных ресурсов Китая, предлагая аудитории материалы на 65 языках. На сайте публикуется информация, касающаяся развития в стране туризма, особенностей ведения бизнеса, сотрудничества в области промышленности, спорта и культуры. С 2004 г. службой радиовещания осуществляется также выпуск русскоговорящего журнала «Дыхание Китая», материалы которого отличаются аналитичностью и ориентацией на донесение до зарубежной общественности приоритетов внешней политики КНР [10].

Государственное информационное агентство «Синьхуа» является одной из крупнейших в мире медиакорпораций, имеющей представительства в 105 странах мира, распространяя новости на 7 мировых языках и выступая основным источником информации о событиях в стране для внешней аудитории. «Синьхуа» входит в структуры Министерства государственной безопасности КНР, являясь официальным медиаресурсом правительства. После стратегического решения правительства в 2009 году об увеличении количества китайских СМИ, выходящих на иностранных языках, число зарубежных корреспондентских пунктов «Синьхуа» выросло с 2 до 186. ИА «Синьхуа» круглосуточно готовит для мировых СМИ информацию, фото- и видеоматериалы, релизы на китайском, английском, французском, русском, испанском, арабском и других языках, ежедневно генерируя контент общим объемом более 400 тыс. китайских иероглифов [1, с. 104].

В Китае издается более 2 000 газет и 8 000 периодических журналов. Газета «Женьминь жибао» (人民日报, буквальный перевод «Народная ежедневная газета») является структурой ЦК КПК и имеет статус «голоса государства». К «Жэньминь жибао» относится также «Хуаньцу шибао» (环球 时报, эквивалентно английскому наименованию Global Times) – ежедневная общеполитическая газета на английском и китайском языках, ориентированная на анализ событий на международной арене и донесение до национальной аудитории особенностей внешней политики Китая. Принципиально, что публикации на зарубежную тематику поступают в «Хуаньцо шибао» из зарубежных корреспондентских пунктов «Жэньминь» жибао», что позволяет поддерживать высокий уровень редакционной автономии [5].

В 2009 г. начался выпуск англоязычной версии Global Times (второе в Китае ежедневное издание на английском языке после China Daily) с интернет-версией *globaltimes.cn*, в 2013 г. запущено издание для американской аудитории. Анализ материалов издания показывает наличие разногласий с центральным изданием «Жэньминь жибао» в трактовке внешней и внутренней политики Китая [2]. Крупнейшая международная китайская газета China Daily (на английском языке) издается компанией China Daily Group с 1981 г., являвшейся первым в стране полностью англоязычным общественно-политическим изданием, подчиненным Отделу пропаганды ЦК КПК. Миллионные тиражи сейчас имеют китайские газеты «Бейцзин ваньбао» («Вечерний Пекин»), «Янчен ваньбао» («Вечерний Гуанчжоу»), «Янцзы Ванбао» («Вечерний Нанькин»), «Синьмин ваньбао» («Веч») «Синьцзинбао» («Новости столицы»), «Бейцзин чженбао» («Утренний Пекин»), «Чжунго ценьяньбао» («Китайская молодежная газета»), «Бейцизин ценьяньбао» («Пекинская молодежная газета») и другие [12]. Кроме деятельности телерадиовещательных корпораций и традиционных печатных СМИ в медийном диалоге с внешней аудиторией растет значение интернет-пространства. Уступая развитым странам по относительным количественным показателям (КНР относится к условной третьей категории стран, где доступ к Сети имеют 40–59% населения) [8].

Таким образом, деятельность масс-медиа Китая определяется приоритетами государственной информационной политики, основным из которых является утверждение растущей роли КНР в глобальном пространстве, стремление к самостоятельному определению своего медийного образа. Поэтому перспективным для дальнейших исследований является опыт КНР в формировании благоприятного внешнего имиджа и преодолении негативных стереотипов.

Мы считаем, что адекватно сформированный, устойчивый, понятный общественности медийный образ государства может стать значимым фактором успешности его функционирования. Также представляет интерес деятельность масс-медиа КНР по формированию «экспортированных» коммуникативных установок, ориентированных на прогнозируемое толерантное восприятие зарубежной аудиторией (например, «миролюбие», «лидерство», «добрососедство», «ответственность», «предпочтение» и т. д.).

Анализ СМИ Китая позволяют сделать определенные выводы относительно того, что большинство доступных материалов формируют положительный имидж России как мощного стратегического союзника с значительным военным потенциалом, самодостаточной нацией и богатой народной культурой, занимающего вместе с Китаем совместную позицию в сложившемся противостоянии Востока и Запада, против навязываемой гегемонии США и военной угрозы со стороны блока НАТО.

Исходя из этих тем становится понятным, что более широкий интерес китайские СМИ проявляют к Российской Федерации как к союзнику. Социально-культурные аспекты внутри России освещаются редко. Таким образом, Россия представлена больше как политическое образование, чем как государство с большим количеством населения и богатой историей и культурой. Китайские СМИ также обращают внимание на решения российского правительства, которое так или иначе транслирует дружеские отношения с Китаем. Например, новость о том, что Россия откорректировала структуру Фонда государственного благосостояния, в которой существенно уменьшила долю доллара США, предпочтя юань, была освещена в новостях центрального китайского телеканала CCTV [13].

Знаковой фигурой, оказывающей значительное влияние на формирование имиджа Российской Федерации в медиа КНР, является Президент России В.В. Путин. Представляя в своем лице всю нацию, он вносит большой вклад в формирование имиджа всей страны. Ван Цзяба, глава московской газеты Guangming Zhibao, так описал отношение Путина к Китаю: «Для китайцев В.В. Путин представляет Россию и российское правительство… Его очень уважают в Китае» [14].

Таким образом, китайские масс-медиа формируют имидж Путина как президента, который уважает российские народные традиции. Однако большинство новостей в основном касаются внешней политики России. Особенно распространены цитаты Владимира Путина о современных российско-американских и российско-европейских отношениях, опубликованных в китайских СМИ.

Особое место в медиадискурсе китайских СМИ отводится позиции Китая к проблематике внешней политики Российской Федерации в отношении США. К примеру, интернет-издание «Феникс», которое считается на сегодня одним из наиболее прогрессивных и объективных медиаресурсов в КНР, своими статьями показывает динамику внешней политики России, уделяя значительную часть

анализа отношениям Китая, РФ и США. С этой целью Международным мозговым центром «Феникса» на сайте создан специальный раздел «Китай – Америка – Россия», где осуществляется глубокая аналитическая работа по анализу новейших изменений и возможных перспектив формирования проекта «Троецарствия» в современных международных отношениях. Например, анализируя внешнюю политику РФ и ее взаимоотношения с США, китайский ресурс China.org.cn встает на российскую сторону, отмечая, что Запад чрезмерно демонизирует образ России, так как Западу не нравится тенденция стремления России к самостоятельности и самодостаточности [11].

Международное радио Китая и его интернет-ресурс CRI Online в большей степени публикует новостные материалы, стремясь избегать аналитических комментариев. Так как этот ресурс является официальным СМИ КНР, он озвучивает мнение и идеи китайского правительства, в том числе в отношении Российской Федерации. При этом китайский радиоканал акцентирует внимание на активном сотрудничестве РФ и КНР в политической, экономической и оборонной сферах [4].

Таким образом, изучение репрезентации образа одной страны в пределах иного цивилизационного и национально-культурного сообщества важно осуществлять в рамках имагологических исследований, направленных на изучение социальных и политических стереотипов, этностереотипов, национальных образов, образов, их восприятие иными социально-культурными системами. На основе нашего исследования можно убедиться, что большинство материалов, доступных в китайских СМИ, формируют положительный образ России как мощного стратегического союзника с крупным военным потенциалом, самодостаточной нацией, исторически культурно богатым народом; важным геополитическим союзником Китая в вопросе паритетного противостояния существовавших или существующих угроз со стороны США и НАТО, к которым КНР относится достаточно объективно осторожно.

Библиографический список

1. Будрина Н.О., Фотиева И.В. Геополитические стратегии Китая в русскоязычных китайских изданиях. *Сборник научных работ*. 2018: 104 – 113.
2. Ван С., Конев Е.Ф. Первая англоязычная газета Китая. *Журналистика – Медиалогия – Наставничество*. 2021: 27 – 31.
3. Венидиктов С.В. Коммуникационная политика Китая – «управляемая информационная открытость». *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2020; № 19: 35 – 42.
4. Интерпретация эксперта: каким будет китайско-российское военное сотрудничество после визита Путина в КНР? *Международное радио Китая. ИноСМИ.* Available at: https://inosmi.ru/military/20160705/237079208.html
5. Лин Ф., Тянэньцзы Х. «Жэньминь Жибао» – онлайн как новый формат издания. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 1: 106 – 108.
6. Линчжи Л. «Мягкая сила» Китая в реализации инициативы «один пояс-один путь»: медийный дискурс. *Вестник Воронежского государственного университета*. 2018; № 1: 106 – 109.
7. Лю Ч. Коммуникационные стратегии международного радио Китая на русском языке в цифровую эпоху. *Коммуникации в эпоху цифровых изменений*. 2020: 119 – 121.
8. Ткачева Н.В. Национальные медиа как инструменты продвижения мягкой силы Китая. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2019; № 6: 94 – 128.
9. Харитонова Т.А. Становление редакционной политики «Радио Пекин». *Проблемы современного радиовещания*. 2019; 154 – 159.
10. Цинь Ц. Взаимодействие в сфере медиа как способ формирования позитивного имиджа Китая в странах ЕАЭС. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2020; № 3: 135 – 145.
11. Цянь Ц. Формирование имиджа России в китайских СМИ (на основе анализа репортажей «Жэньминь Жибао». *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. 2021; Т. 3, № 29: 67 – 70.
12. Чжао Ч. Вечный бой России и США: длинный и трудный путь к примирению. *Международное радио Китая. ИноСМИ.* Available at: https://inosmi.ru/politic/20171125/240829568.html
13. *Guangming Zhibao*. Available at: http://russian.people.com.cn/

References

1. Budrina N.O., Fotieva I.V. Geopoliticheskie strategii Kitaya v russkoyazychnyh kitajskih izdaniyah. *Sbornik nauchnyh rabot*. 2018: 104 – 113.
2. Van S., Konev E.F. Pervaya angloyazychnaya gazeta Kitaya. *Zhurnalistika – Medialogiya – Nastavnichestvo*. 2021: 27 – 31.
3. Venidiktov S.V. Kommunikacionnaya politika Kitaya – «upravlyaemaya informacionnaya otkrytost'». *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly*. 2020; № 19: 35 – 42.
4. Interpretaciya `eksperta: kakim budet kitajsko-rossijskoe voennoe sotrudnichestvo posle vizita Putina v KNR? *Mezhdunarodnoe radio Kitaya. InoSMI.* Available at: https://inosmi.ru/military/20160705/237079208.html
5. Lin F., Tyan`en'czy H. «Zh`en'min' Zhibao» – onlajn kak novyj format izdaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 1: 106 – 108.
6. Linchzhi L. «Myagkaya sila» Kitaya v realizacii iniciativy «odin poyas-odin put'»: medijnyj diskurs. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 1: 106 – 109.
7. Lyu Ch. Kommunikacionnye strategii mezhdunarodnogo radio Kitaya na russkom yazyke v cifrovuyu `epohu. *Kommunikacii v `epohu cifrovyh izmenenij*. 2020: 119 – 121.
8. Tkacheva N.V. Nacional'nye media kak instrumenty prodvizheniya myagkoj sily Kitaya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2019; № 6: 94 – 128.
9. Haritonova T.A. Stanovlenie redakcionnoj politiki «Radio Pekin». *Problemy sovremennogo radioveschaniya*. 2019; 154 – 159.
10. Cin' C. Vzaimodejstvie v sfere media kak sposob formirovaniya pozitivnogo imidzha Kitaya v stranah EA`ES. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2020; № 3: 135 – 145.
11. Cyan' C. Formirovanie imidzha Rossii v kitajskih SMI (na osnove analiza reportazhej «Zh`en'min' Zhibao». *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; T. 3, № 29: 67 – 70.
12. Chzhao Ch. Vechnyj boj Rossii i SShA: dlinnyj i trudnyj put' k primireniyu. *Mezhdunarodnoe radio Kitaya. InoSMI*. Available at: https://inosmi.ru/politic/20171125/240829568.html
13. *Guangming Zhibao*. Available at: http://russian.people.com.cn/

Статья поступила редакцию 01.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-353-356

Yi-Wen Gao, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Qin.chi@yandex.ru*

TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE USA AND RUSSIA IN THE CHINESE MASS MEDIA IN 2000-2021. The article is dedicated to a study of the means of transmitting the image of one country or culture within another national-cultural community. The paper considers the main theoretical and methodological studies of the category of the image of the state and its influence on world politics through the use of tools for the formation of a geopolitical image in international relations at the beginning of the 21st century, when image concepts began to be formed by Western researchers. The article analyzes multidisciplinary studies devoted to various problems of the formation of the international image of the state on the example of developing the image of the United States and Russia in the China mass media. The author concludes that the image of the state is the idea of the country in the main areas of its life: political, economic, social, scientific, cultural, sports. To a large extent, the formation of the country's image is influenced by the state's foreign policy.

Key words: **image of country, mass media, media discourse, media, Chinese media, image transformation, image of USA and Russian Federation.**

Гао Ивэнь, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Qin.chi@yandex.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА США И РОССИИ В КИТАЙСКИХ МАСС-МЕДИА В 2000-2021 ГГ.

Статья посвящена изучению средств трансляции образа одной страны или культуры в рамках другого национально-культурного сообщества. В исследовании рассмотрены основные теоретико-методологические изыскания категории имидж государства и его влияние на мировую политику через использование инструментария формирования геополитического образа в международных отношениях в начале XXI ст., когда западными исследователями стали формироваться имиджевые концепции. В статье проведен анализ мультидисциплинарных исследований, посвященных разнообразным

проблемам формирования международного имиджа государства на примере вырабатывания образа США и России в масс-медиа КНР. Автор делает вывод о том, что что имиджем государства является представление о стране в основных областях ее жизнедеятельности: политической, экономической, социальной, научной, культурной, спортивной. В значительной степени на формирование имиджа страны оказывает влияние внешняя политика государства.

Ключевые слова: **имидж страны, масс-медиа, медиадискурс, СМИ, китайские СМИ, транформацмя образа, образ США и РФ.**

Образ государства является частью общего имиджа страны в сфере международных отношений. Имидж государства влияет на процесс внешней политики, развитие торгово-экономических отношений с другими государствами. На современном этапе международный имидж любого государства свидетельствует о его политической и экономической силе, процветании и высоком уровне культурного развития и является показателем авторитетности и успешности действий той или иной страны на мировой арене. Положительный имидж государства напрямую связан с отношением к нему других стран мира, формированием образа государства у граждан этих стран. Формирование имиджа таких важных геополитических акторов, каковыми являются Российская Федерация [1] и США, их восприятие за рубежом в целом и внутри такого важнейшего международного актора, как КНР, пока не получило достаточного комплексного исследования среди современных политологов и социологов. Эта проблема в основном рассматривается на уровне научных статей. В то же время данная тема актуальна, поскольку проблематика вопроса формирования образа государства и влияние его на общий имидж страны на сегодняшний день выходит в ранг наиболее актуальных научных тем в связи с кардинальными геополитическими и социально-общественными изменениями, происходящими в сегодняшнем международном сообществе [2–18].

Исследованиям вопроса формирования международного имиджа государства посвящены труды многих ученых, особенно следует отметить труды таких ученых, как А.Н. Соломатин [16], М.А. Коломенский, О.М. Тюкаркиной [18] и др.

Цель статьи: освещение процесса формирования образа государства на основе мирового опыта и исследования современного состояния образа и имиджа страны.

Обобщенно образ государства можно определить как многогранную категорию, включающую в себя экономические, политические, социальные, религиозные, этнические и многие другие культурные аспекты.

Образу государства как понятию присуща многогранность, и поэтому он является предметом исследования многих научных областей по разным ракурсам со своими особыми чертами.

По мнению И. Баротова, образ государства – это имеющая характер стереотипа эмоционально окрашенная совокупность представлений о стране в основных областях ее жизнедеятельности: политической, экономической, социальной, научной, культурной, спортивно [4]. Соответственно, зависимыми элементами, определяющими и характеризующими имидж государства, являются код, символ, стереотип, бренд.

Имидж, положительно влияющий на реальные достижения государства, основанный на последовательной политике позиционирования страны в ключевых сферах жизнедеятельности, культурного и исторического наследия нации, научном, спортивном, туристическом потенциале страны, является необходимым условием признания авторитета свовременного государства в мире.

Как отмечает И. Баротов, формирование положительного имиджа государства возможно только в контексте реальных успехов и достижений социально-экономического развития страны, укрепления авторитета государственной власти: ее легитимность, компетентность, усиление борьбы с коррупцией [5].

Понятие образа отечественными и зарубежными авторами определяется по-разному. В большинстве из этих определений отображается определенный аспект или элемент имиджа, или их некоторая совокупность, в основу каждого определения явно или, наоборот, скрыто положена та или иная концепция имиджа. Обобщает подобные определения то, что функционально образ и имидж государства должен решать наиболее важные политические и экономические задачи.

Выделим основные факторы, влияющие на формирование международного образа государства (рис. 1).

На сегодняшний день в мире существует около 200 стран, отличающихся своим экономическим, политическим и социальным развитием. Формирование имиджа государства осуществляется с помощью политического маркетинга, рекламы, PR-технологий, обеспечивающих в совокупности необходимый информационно-коммуникативный уровень взаимодействия с целевыми аудиториями при формировании государственного имиджа.

Рейтинг имиджа стран в мире показан на рис. 2.

Проанализировав рейтинг имиджа стран мира (рис. 2), мы можем сказать, что лучше всего в мире относятся к Германии. А вот такие глобальные международные игроки, как США и КНР, находятся на 8-м и 9-м месте соответственно. К такому выводу пришли специалисты центра маркетинговых исследований Costumer Research North America и консалтинговой фирмы Simon Anholt.

В наше время, когда технические средства информации создают возможности для продуцирования больших массивов вторичной информации – текстов, изображений и т. п., приобретает значение проблема создания образа страны в средствах массовой информации (телевидение, пресса, сеть «интернет») [6]. Сегодня СМИ представляют собой самый мощный информационный инструмент формирования имиджа государства на международной арене, имея рычаги влияния на разум, эмоции отдельных индивидов, групп людей, наций, даже на достоверность продуцируемой информации.

Для удачного формирования и продвижения стиля страны чаще всего используются апробированные рекламно-коммуникационные технологии, в первую очередь технологии брендинга.



Рис. 1. Основные факторы, влияющие на формирование позитивного образа государства

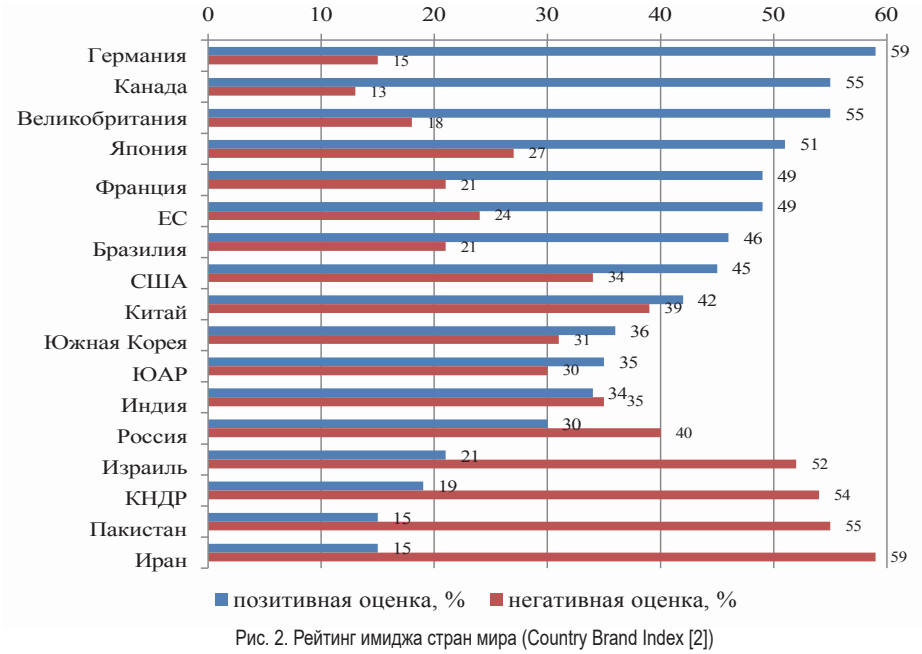


Рис. 2. Рейтинг имиджа стран мира (Country Brand Index [2])

Как видно из табл. 2, первая десятка стран почти совпадает с существующими рейтингами, оценивающими бренд и имидж стран, и это свидетельствует об их положительном образе в системе международных отношений. Общим для стран, которые в исследовании были определены как страны с устойчивым положительным имиджем, является то, что:

– во-первых, экономики этих стран развиты,

– во-вторых, правительства в течение последних 10 лет систематически разрабатывают и внедряют программы по формированию положительного имиджа,

– в-третьих, экономики указанных стран конкурентоспособны,

– в-четвертых, каждая страна имеет собственные уникальные ключевые компетенции.

Объединяющим фактором для государств, определенных как страны с отрицательным международным имиджем (с некоторым исключением), является низкий уровень развития их национальных экономик, отсутствие программ по формированию положительного международного имиджа и низкая конкурентоспособность их национальных экономик в мире.

Среди факторов, влияющих на формирование международного имиджа, можно выделить такие как внешняя и внутренняя политика, уровень экономического развития, технологические достижения, уровень коррупции, уровень образования населения, природные ресурсы, достопримечательности и спортивные достижения.

Стоимость брендов стран ежегодно рассчитывает компания Brand Finance. TOP-10 брендов стран мира представлены в табл. 1 (Бартонов)

Таблица 1

TOP-10 брендов стран мира

Рейтинг 2020	Рейтинг 2019	Страна	Показатель брендовости, трлн долл. 2018	Показатель брендовости, трлн долл. 2019	Темп роста, %
1	1	США	19,261	19,703	2
2	2	Китай	6,352	6,314	-1
3	3	Германия	4,357	4,166	-4
4	4	Великобритания	2,833	3,010	6
5	5	Япония	2,458	2,541	3
6	7	Франция	2,076	2,158	4
7	8	Индия	1,621	2,137	32
8	6	Канада	2,212	2,040	-8
9	11	Италия	1,289	1,445	12
10	9	Австралия	1,555	1,404	-10

Как видно из данной таблицы, брендовость США в 2020 году оценена в 19,7 трлн долларов. Она состоит из разных составляющих: показатели ВВП, инвестиционная привлекательность, бизнес-климат и т. п. Китай, второй по стоимости бренда в мире, за 2020 год потерял 1% показателя рейтинга и был оценен в 6,31 трлн долларов из-за замедления темпов роста экономики, а также в связи с падением цен на сырье в мире в данном периоде. Россия в 2020 году заняла лишь 18 место. В 2019 году она была 12-й в рейтинге. На стоимости бренда страны отразилось ее участие в конфликте в Сирии и Украине.

Таблица 2

Рейтинг стран с положительным
и отрицательным международным имиджем

Позитивный имидж	Негативный имидж
Германия	Ирак
США	Иран
Швейцария	США
Япония	Россия
Великобритания	Северная Корея
Канада	Нигерия
Франция	Афганистан
Страны Европейского Союза	Венесуэла
Австрия	Белоруссия
Голландия	Страны Африки

Влияние американо-китайского соперничества на отношения между КНР, Россией США

В результате эскалации геополитического и экономического противоборства США и Китая в мире возникает формат новой биполярности. Россия в этих процессах до последнего времени пыталась стоять на позициях устойчивого равновесия (но не равноудаленности) относительно этих двух государств и их динамического соперничества. Необходимо при этом особо отметить, что КНР и РФ не пошли путем формирования формальных союзных отношений, которые были бы направлены против коалиции США и их союзников. В то время как Соединенные Штаты постоянно и планомерно усиливают позиции блока НАТО, чтобы добиться геостратегического преимущества в отношении России, с одновременным развитием и укреплением своих отношений с государствами Индо-Тихоокеанского региона в противовес Китаю [8].

В связи с вышесказанным можно прийти к определенным выводам относительно того, что в мире, который все больше становится подвластным и зависимым от непрекрытого соперничества двух сверхдержав, США и Китая:

1. Главная задача США на сегодня заключается в предотвращении более тесного сближения КНР и Российской Федерации;

2. Несмотря на то, что Пекин со всей объективностью положительно относится к выстраиванию достаточно тесного паритетного партнерства с Москвой, тем не менее со всей очевидностью предпочитает вектор самостоятельности и «одиночества» в формировании своего геполитического стратегического пути и потому не стремится к заключению военно-политического союза с Россией;

3. Со своей стороны РФ, являясь достаточно крупным независимым и самостоятельным международным игроком, но при этом пока не обладающим статусом сверхдержавы (в отличие от первых двух), пытается удержать паритетное равновесие (но не прямолинейную равноудаленность) относительно США, Китая и их нарастающего соперничества [15].

Рассмотрим более подробно, как воспринимается, формируется и преподносится геополитический образ России в КНР. В качестве примера изучения трансформации образа России в китайских СМИ рассмотрим результаты аналитического исследования, проведенного на базе материалов более 300 публикаций наиболее авторитетных и популярных СМИ Китая (CCTV, «Жэньминь жибао» 人民日报, «Хуаньцю шибао» 环球时报, «Синь хуа» 新华, «Гуанмин жибао»光明日报 и др.) [7]. Результаты данного исследования показали, что китайская аудитория интересуется в первую очередь такими темами, как происходящие сегодня процессы формирования российско-китайского сотрудничества; противостояние, перешедшее в открытое противоборство России и Запада (ЕС, США); методы борьбы РФ с пандемией COVID-19 внутри самой страны и участие в международном процессе противостояния этой мировой эпидемии; личность лидера России Владимира Путина и характер его личностного участия в сегодняшней международной политике [8]. В глазах китайцев Россия однозначно выступает как дружественно настроенный политический союзник Китая, имеющий схожие глобальные политические векторы

интересов и «плечом к плечу» с ним противостоящий тоталитаризму Запада и гегемонии США и, таким образом, выступающий против общих политических конкурентов. Именно такой образ получил широкое распространение среди населения Китая [17]. Позиционируя образ Российской Федерации как своего политического стратегического союзника, китайскими СМИ постоянно уделяется особо пристальное внимание противостоянию России с Евросоюзом и США, формируя образ России как одного из ключевых и непримиримых противников США и НАТО.

При этом китайские СМИ, чтобы сохранить взвешенные дипломатические отношения, стараются избегать отрицательных прилагательных, представляя события в изолированной и описательной форме. Что касается восприятия и формирования образа США Китаем, очень показательным является проблематика информационных нападок на КНР со стороны Соединенных Штатов, основанных на обвинениях китайской стороны в появлении вспышки пандемии в масштабах всего мира. Чтобы сжато сформулировать позицию Китая по этому вопросу, «The Global Times» сослалась на древнюю китайскую пословицу: «Their acts disregard the facts and are extremely immoral, just as a Chinese proverb describes – dropping stones on someone who has fallen into a well. Major disasters are the severest test of human nature» (Mao Junxiang. Feb 06, 2020). («*Их* необъективные действия, игнорирующие очевидные факты и крайне аморальные, можно описать с помощью китайской пословицы: «Бросать камни в того, кто упал в колодец». Большая беда – самое суровое испытание человеческой натуры»).

По результатам исследования можем сделать заключение относительно того, что имиджем государства является представление о стране в основных областях ее жизнедеятельности: политической, экономической, социальной, научной, культурной, спортивной. В значительной степени на формирование имиджа страны оказывает влияние внешняя политика государства, существенное влияние имеет уровень образования населения, уровень коррупции, внутренняя политика страны, ее технологические достижения, уровень развития.

С позиций международного PR имидж государства – это образ, созданный средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями страны с использованием определенных классических и инновационных методов формирования репутации в самой стране и за рубежом с целью успешного развития государства в условиях глобализации и реализации интересов нации.

Таким образом, основываясь на приведенных характеристиках международного имиджа государства, считаем нужным определить его как отражение его образа и распространение всей системы ценностей (политических, социальных, культурных и др.) и идеалов общества, в котором функционирует государство, с целью роста его влияния на процессы мировой политики и экономики.

Библиографический список

1. *О средствах массовой информации*. Закон РФ Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
2. *Country Brand Index 2019–2020.* FutureBrand. Available at: http://www.mumbrella.asia/content/ uploads/2020/12/CountryBrandIndex2020.pdf
3. Анисимова С.Ш. Внешнеполитический имидж государства как атрибут современных международных отношений. *Sciences of Europe*. 2021; № 67-3.
4. Баротов И.И. Место и роль дипломатии в формировании международного имиджа государства. *Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики*. Серия общественных наук. 2019; № 2: 160 – 169.
5. Баротов И.И. *Повышение международного имиджа государства в условиях изменяющегося мира (на примере Республики Таджикистан)*. Диссертация … кандидата политических наук. Душамбе, 2021.
6. Берестова Т.Ф. Адаптивно-эволюционная концепция информации и информационных ресурсов. *Библиосфера*. 2018; № 4: 11 – 17.
7. Дейнека О.С., Авдеева Д.Ю. Образ государства у представителей студенческой молодежи экономических специальностей России и Франции. *Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития:* материалы 11-й Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2011: 94 – 99.
8. Камынин В.Д., Шэнкунь Ч. Особенности американо-китайского соперничества в свете проблемы американского лидерства. *История и современное мировоззрение*. 2021; № 4: 18 – 22.
9. Киселев И.Ю. *Динамика образа государства в международных отношениях*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006; Т. 376.
10. Коломенский М.А. *Формирование внешнеполитического имиджа современной России (2000–2007 гг.)*. Диссертация … кандидата политических наук. Москва: Московский государственный университет им. МВ Ломоносова (МГУ), 2008.
11. Кошкарова Н.Н., Мукушев И.О. Образ России в китайских СМИ. *Политическая лингвистика*. 2021; № 3: 87 – 100.
12. Николаева О.В. Дискурсивно-прагматическая креативность в англоязычных китайских масс-медиа. *Научный диалог*. 2022; № 2: 221 – 238.
13. Самуйлова И.А., Бакулева К.К. Образ государства как фактор национальной безопасности и психологического благополучия граждан. *Региональная информатика (РИ – 2018):* материалы XVI Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2018: 198 – 199.
14. Свешникова Н.О. Психолого-политический анализ образа страны. Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: сборник статей V Международной НПК. *Гуманитарные науки в современном образовании*. Таганрог: Издательство ТИУиЭ, 2007; Т. 4.
15. Сирота Н.М., Мохоров Г.А. США versus Китай: военно-политическое соперничество. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2019; № 4-2: 123 – 127.
16. Соломатин А.Н. *Коммуникативные стратегии формирования международного имиджа России: на примере телеканала RT-Russia Today*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: Академия медиаиндустрии, 2014.
17. Сумский В.В. «Индо-тихоокеанское видение АСЕАН» и вертикальный взлет американо-китайских противоречий. *Международная жизнь*. 2021; № 4: 74 – 89.
18. Тюкаркина О.М. *Роль национального брендинга при формировании внешнеполитического имиджа современной России*. Диссертация … кандидата политических наук. Москва: Московский государственный университет им. МВ Ломоносова (МГУ), 2012.

References

1. *O sredstvah massovoj informacii*. Zakon RF Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/
2. *Country Brand Index 2019-2020.* FutureBrand. Available at: http://www.mumbrella.asia/content/ uploads/2020/12/CountryBrandIndex2020.pdf
3. Anisimova S.Sh. Vneshnepoliticheskij imidzh gosudarstva kak atribut sovremennyh mezhdunarodnyh otnoshenij. *Sciences of Europe*. 2021; № 67-3.
4. Barotov I.I. Mesto i rol' diplomatii v formirovanii mezhdunarodnogo imidzha gosudarstva. *Vestnik Tadzhikskogo gosudarstvennogo universiteta prava, biznesa i politiki.* Seriya obschestvennyh nauk. 2019; № 2: 160 – 169.
5. Barotov I.I. *Povyshenie mezhdunarodnogo imidzha gosudarstva v usloviyah izmenyayuschegosya mira (na primere Respubliki Tadzhikistan)*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Dushambe, 2021.
6. Berestova T.F. Adaptivno-`evolyucionnaya koncepciya informacii i informacionnyh resursov. *Bibliosfera*. 2018; № 4: 11 – 17.
7. Dejneka O.S., Avdeeva D.Yu. Obraz gosudarstva u predstavitelej studencheskoj molodezhi `ekonomicheskih special'nostej Rossii i Francii. *`Ekonomicheskaya psihologiya: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya:* materialy 11-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbGU`EF, 2011: 94 – 99.
8. Kamynin V.D., Sh`enkun' Ch. Osobennosti amerikano-kitajskogo sopernichestva v svete problemy amerikanskogo liderstva. *Istoriya i sovremennoe mirovozzrenie*. 2021; № 4: 18 – 22.
9. Kiselev I.Yu. *Dinamika obraza gosudarstva v mezhdunarodnyh otnosheniyah*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2006; T. 376.
10. Kolomenskij M.A. *Formirovanie vneshnepoliticheskogo imidzha sovremennoj Rossii (2000-2007 gg.)*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. MV Lomonosova (MGU), 2008.
11. Koshkarova N.N., Mukushev I.O. Obraz Rossii v kitajskih SMI. *Politicheskaya lingvistika*. 2021; № 3: 87 – 100.
12. Nikolaeva O.V. Diskursivno-pragmaticheskaya kreativnost' v angloyazychnyh kitajskih mass-media. *Nauchnyj dialog*. 2022; № 2: 221 – 238.
13. Samujlova I.A., Bakuleva K.K. Obraz gosudarstva kak faktor nacional'noj bezopasnosti i psihologicheskogo blagopoluchiya grazhdan. *Regional'naya informatika (RI – 2018):* materialy XVI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPOISU, 2018: 198 – 199.
14. Sveshnikova N.O. Psihologo-politicheskij analiz obraza strany. Problemy regional'nogo upravleniya, `ekonomiki, prava i innovacionnyh processov v obrazovanii: sbornik statej V Mezhdunarodnoj NPK. *Gumanitarnye nauki v sovremennom obrazovanii*. Taganrog: Izdatel'stvo TIUi`E, 2007; T. 4.
15. Sirota N.M., Mohorov G.A. SShA versus Kitaj: voenno-politicheskoe sopernichestvo. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2019; № 4-2: 123 – 127.
16. Solomatin A.N. *Kommunikativnye strategii formirovaniya mezhdunarodnogo imidzha Rossii: na primere telekanala RT-Russia Today*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: Akademiya mediaindustrii, 2014.
17. Sumskij V.V. «Indo-tihookeanskoe videnie ASEAN» i vertikal'nyj vzlet amerikano-kitajskih protivorechij. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. 2021; № 4: 74 – 89.
18. Tyukarkina O.M. *Rol' nacional'nogo brendinga pri formirovanii vneshnepoliticheskogo imidzha sovremennoj Rossii*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. MV Lomonosova (MGU), 2012.

Статья поступила в редакцию 20.04.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-357-359

Gasanova G.A., *Cand. of sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*
Surkhaev S.S., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

ADJECTIVE-SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING A PERSON. The article deals with adjective-substantive phraseological units that characterize a person. The choice of the object of study is explained by the need for a comprehensive analysis of individual structural types of phraseological units. These phraseological units are analyzed from the point of view of structure, semantics, and cultural characteristics. The study reveala phraseological units that characterize a person in different aspects: appearance, character, behavior, mental abilities, etc. They have a vivid emotional assessment and are carriers of cultural information. The authors concluded that among the phraseological units of anthropological orientation, adjective-substantive phraseologisms that characterize a person are distinguished. Most of them are presented as part of phraseological combinations, phraseological unity and stable comparisons. These phraseologisms characterize a person in different aspects: appearance, inner world, intellectual features They have a pronounced emotional evaluation and possess cultural information.

Key words: **phraseological units, adjective-substantive phraseological units, characteristics of person, semantic groups of phraseological units, positive assessment, negative assessment, cultural linguistics.**

Г.А. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Догестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*
С.С. Сурхаев, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*

АДЪЕКТИВНО-СУБСТАНТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА

В данной статье рассматриваются адъективно-субстантивные фразеологические единицы, характеризующие человека. Выбор объекта исследования объясняется необходимостью комплексного анализа отдельных структурных типов фразеологизмов. Данные ФЕ анализируются с точки зрения структуры, семантики, культурологических особенностей. В результате исследования выявились фразеологизмы, характеризующие человека в разных аспектах: внешность, характер, поведение, умственные способности и др. Они обладают яркой эмоциональной оценкой и являются носителями культурной информации. Авторы сделали вывод о том, что среди фразеологических единиц антропологической направленности выделяются адъективно-субстантивные фразеологизмы, характеризующие человека. Большая их часть представлена в составе фразеологических сочетаний, фразеологических единств и устойчивых сравнений. Данные фразеологизмы характеризуют человека в разных аспектах: внешность, внутренний мир, интеллектуальные особенности. Они обладают ярко выраженной эмоциональной оценочностью и являются носителями культурологической информации.

Ключевые слова: **фразеологизмы, адъективно-субстантивные фразеологические единицы, характеристика человека, семантические группы фразеологизмов, положительная оценка, отрицательная оценка, лингвокультурология.**

Фразеологические единицы являются одним из самых выразительных средств языка. В этих глубоко национальных единицах нашли отражение все области человеческого бытия.

Являясь основой фразеологического фонда любого языка, фразеологические единицы антропоцентрической направленности представляют наиболее интересный объект современных лингвистических и лингвокультурологических исследований.

Среди данных фразеологизмов выделяются адъективно-субстантивные ФЕ, характеризующие человека.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости комплексного анализа отдельных структурных типов фразеологических единиц, который может привести, по словам В.В. Виноградова, к «созданию полной и разносторонней системы фразеологии языка» [1, с. 15].

Цель данной статьи – комплексное исследование адъективно-субстантивных ФЕ, характеризующих человека, в русском языке.

Задачи статьи:

1) определить структурно-грамматические особенности данных ФЕ;

2) выявить и описать семантические группы адъективно-субстантивных фразеологизмов, характеризующих человека;

3) определить лингвокультурологические особенности рассматриваемых единиц.

Научная новизна проведенного исследования заключается в системно-комплексном лингвистическом и лингвокультурологическом анализе адъективно-субстантивных фразеологических единиц, характеризующих человека в русском языке.

Теоретическая значимость материала связана с возможностью его сопоставления с аналогичным материалом дагестанских языков для типологического анализа и выявления специфических признаков рассматриваемых фразеологизмов в русском языке.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что они могут быть использованы в практике вузовского преподавания теоретических дисциплин (лексикологии, фразеологии, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии), при чтении спецкурсов по соответствующей тематике.

Материалом исследования послужили данные сплошной выборки из фразеологических словарей.

Адъективно-субстантивные сочетания являются самыми продуктивными среди множества других структурных моделей русского языка. Еще А.М. Пешковский отмечал, что «в нашем сознании живет стойкая форма словосочетания: прилагательное + вызывающее в нем согласование существительное» [2, с. 65].

Однако вопрос о статусе данных сочетаний в русском языке до сих пор не решен однозначно, что осложняет и их лексикографическое описание. Это обусловлено разнообразием адъективно-субстантивных сочетаний как в структурном, так и в семантическом плане.

В толковых словарях, в частности в «Словаре русского языка» в 4-х т. [3] в словарной статье «за ромбом» размещаются не только фразеологизмы, но и любые воспроизводимые словосочетания с ограниченным лексическим составом.

Атрибутивная связь – это наиболее тесный вид связи, при котором «два члена максимально сливаются, т. е. представляют собой целостную единицу внутри предложения» [4, с. 176–177]. Эта цельность, обусловленная слитностью компонентов, способствует фразеологизации данных сочетаний.

Объектом настоящего исследования являются адъективно-субстантивные фразеологические единицы, характеризующие человека.

В ходе исследования и сбора фактического материала выявились разнообразные фразеологические единицы, построенные по модели «прилагательное + существительное».

Большая часть устойчивых сочетаний рассматриваемой конструкции представлена в составе фразеологических сочетаний. Одно из слов в них употребляется во фразеологически связанном значении [5].

В подобных сочетаниях имена прилагательные имеют несвободное, фразеологически связанное значение. Причём в одних из них это значение является прямым, номинативным (*заклятый враг, закадычный друг*), в других – переносным, метафорическим (*ходячая энциклопедия, девичья память, бумажная душа, дубовая голова* и др.).

Анализируемые конструкции представлены также во фразеологических единствах, состоящих из полностью переосмысленных компонентов соотносительных свободных словосочетаний: *детский лепет, пень берёзовый, слепая курица дойная корова вольная птица, пустое место* и др.

Выделилась ещё одна группа адъективно-субстантивных фразеологизмов. Это так называемые устойчивые сравнения (УС) [6] или, как их ещё называют, компаративные фразеологизмы, фразеологические сравнения, компаративные фразеологические единицы. Например: *ловкий как обезьяна, длинный как жердь, глуп как пень берёзовый, здоровый как бык, красный как рак, храбрый как лев.*

К адъективно-субстантивным фразеологическим единицам мы в данной работе относим также сочетания местоименного прилагательного и имени существительного, порядкового прилагательного [7] и имени существительного: *весь в мыле, моя (твоя) половина, в самой поре; на одно лицо, первые шаги (первый шаг)* и др.

Рассматриваемые ФЕ, как и слова, могут быть однозначными и многозначными.

Примеры однозначных ФЕ:

Пустое место – о ничего не значащем человеке, ничтожестве.

Бумажная душа – о бюрократе.

Заячья душа – о трусливом человеке.

Примеры многозначных ФЕ:

Бездонная бочка:

1) о человеке, который может много выпить, не хмелея;

2) о чём-либо, требующем неоднократных и неокупающихся затрат.

Мокрая курица:

1) о человеке, имеющем жалкий вид;

2) о безвольном, бесхарактерном человеке.

В ходе анализа материала выявились ФЕ, характеризующие человека:

Голова садовая – несообразительный, нерасчётливый или рассеянный человек.

Умная голова – об умном, толковом человеке.

Бесструнная балалайка – о болтливом человеке, пустомеле.

Золотой (денежный) мешок – об очень богатом человеке.

ФЕ, характеризующие неодушевленные предметы:

Филькина грамота – безграмотно составленный документ, не имеющий юридической силы.

Золотой телец – золото, деньги.

Синкретичные, адъективно-субстантивные ФЕ, характеризующие человека и неодушевленные предметы:

Жирный кусок (кто, что) – то, что является заманчивым и соблазнительным и привлекает внимание.

Дойная корова (кто, что) – обильный и безотказный источник материальных благ, используемых с личной выгодой, часто в корыстных целях.

Пятое колесо в телеге – о ком-, чём-либо совершенно бесполезном, ненужном.

Самой многочисленной оказалась первая группа. Данные фразеологические единицы характеризуют человека в разных аспектах: внешность, внутренний мир, социальное положение, интеллектуальные способности.

В ходе лексико-семантического анализа адъективно-субстантивных фразеологических единиц, характеризующих человека, были выявлены разные семантические группы.

Прежде всего, это ФЕ, описывающие внешний облик человека. Причём внутри данного объединения можно выделить такие тематические группы, как общее впечатление от внешности, части тела, рост, телосложение, возраст.

Общее впечатление от внешности человека тесно связано с понятиями «*красивый*»/«*некрасивый, безобразный*». Красота и безобразие – явления, которые воспринимаются чувственно и доставляют наслаждение или отвращение своим видом.

Следует также отметить гендерную маркированность эстетической оценки.

Адъективно-субстантивные ФЕ со значением «красивый»:

Ангельская красота.

Писаная красавица

Ср. пословицу: *Хороша как писаная миска.*

Писаная от глагола *писать* в значении *«раскрашивать, украшать, рисовать».* Первоначально подразумевалось украшение косметическими средствами (румянами и т. п.)

Большинство фразеологизмов, описывающих внешний облик человека, имеют компаративный характер.

В устойчивых сравнениях основание сравнения обычно эксплицировано. Ср.: *красивая как кукла, красивый как Бог, красивый как картинка.*

В сочетаниях, описывающих глаза, используются прилагательные, обозначающие цвет и форму глаз. В качестве объектов сравнения выступают растения, животные и птицы, представители других народов.

Глаза голубые (синие), как небо, как незабудки.

Голубой цвет глаз ассоциируется у русских с красотой. Этот цвет является символом не только внешней красоты, но и внутренней, душевной красоты.

Глаза чёрные, как вишня, как агат, как уголь, как у цыган.

Глаза зеленые, как у кошки.

Глаза круглые, как у птицы, как у совы, как у филина, как у ястреба.

Красивое лицо сравнивается с объектами природы*: лицо круглое, как луна, как солнце; красивое, как* звезда; с растениями: *лицо красивое, как цветок, как роза; румяное, как яблоко, красное, как мак (как маков цвет)* – о румяном лице; с рукотворными объектами: *лицо красивое, как у куклы.*

Белый цвет лица, как и красный, символизирует красоту и здоровье.

Белая как молоко, как сметана.

Встретилось фразеологическое сочетание *«осиная талия»* в значении «очень тонкая талия». Осина и берёза символы грациозности и стройности.

Адъективно-субстантивные фразеологические единицы со значением «некрасивый»:

Негативная оценка внешности человека выражается в следующих фразеологических единицах.

Дурен (страшен) как смертный грех – очень, до крайней степени (дурен, страшен).

Кикимора болотная – об уродливой или некрасиво одетой женщине.

Шут гороховый (пугало гороховое, чучело огородное) употребляются по отношению к некрасиво, нелепо одетому человеку. Такой человек уподобляется в русском народном сознании с пугалом для птиц, которое ставили на огороде с засеянным горохом.

С эстетической точки зрения положительно оценивается пропорциональная, стройная, изящная (для женщины) фигура; отрицательно характеризуется все то, что является отклонением от нормы: низкий или чересчур высокий рост, слишком худой или слишком полный. См. устойчивые сравнения:

Длинный, высокий (*как коломенская верста, как жердь, как жираф, как каланча, как шест).*

Каланча пожарная – очень высокий человек.

«– Ты мне брось, каланча пожарная, пугать людей!» (М. Бубеннов. «Белая береза»).

В русской языковой картине мира отрицательно оценивается слишком полный человек. Полнота ассоциируется в народном сознании с ленью и чрезмерным обжорством, что делает человека безобразным и уродливым.

Полный человек (преимущественно мужчина) уподобляется *свинье, борову, быку, кабану, слону).*

Ср.: *Толстый, жирный* (как боров, как свинья, как бочка и т. д.).

Здоровый, огромный как слон – обычно о рослом, грузном человеке.

Не приветствуется в народе и слишком сильная худоба. По его мнению, она не красит человека и связывается с плохим здоровьем.

Худой человек в русском языковом сознании сравнивается с *драной кошкой, Кощеем бессмертным, со спичкой, воблой, мумией* и т. д.

Худой, тощий (как драная кошка, как кощей, как спичка, как вобла, как мумия, как скелет, как щепка).

Фразеологизм *Кощей (кащей) бессмертный* употребляется как по отношению к злому, скупому человеку, так и по отношению к очень худому человеку. Это сказочный персонаж, худой и костлявый старик, имя которого ассоциируется со словом *кость.*

Драная кошка – о худой, изможденной женщине.

Живые мощи – об очень худом, изможденном человеке.

«Я узнал от него, что ее (высохшую от болезни девушку) прозывали в деревне «Живые мощи»». (Тургенев. «Живые мощи»).

В русской языковой картине мира нездоровый человек неприятен как объект созерцания.

Адъективно-субстантивные ФЕ со значением «возраст»:

Желторотый птенец – о молодом, неопытном в жизни, наивном человеке.

*Средних лет (*кто) – о том, кто уже не молод, но еще не достиг пожилого возраста.

Бальзаковский возраст – возраст женщины от 30 до 40 лет.

Старый сыч – о старом человеке.

До седых волос (дожить до седин) – до старости.

Адъективно-субстантивные ФЕ со значением «характер человека».

С положительной оценкой:

Люди доброй воли – честные люди, стремящиеся к благу народа, к миру.

Тише воды, ниже травы – о скромном, застенчивом, послушном человеке.

Свой в доску (кто) – очень близкий, преданный.

Большое сердце (у кого) – о том, кто способен горячо и сильно чувствовать.

Святая простота – о наивном человеке.

Не трусливого десятка. Не робкого десятка – о смелом, храбром человеке.

Нем (немой) как рыба – о человеке, который умеет молчать, сохранять тайны.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что среди фразеологических единиц антропологической направленности выделяются адъективно-субстантивные фразеологизмы, характеризующие человека.

Большая их часть представлена в составе фразеологических сочетаний, фразеологических единств и устойчивых сравнений.

Данные фразеологизмы характеризуют человека в разных аспектах: внешность, внутренний мир, интеллектуальные особенности и др.

Они обладают ярко выраженной эмоциональной оценочностью и являются носителями культурологической информации.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка. *Мысли о современном русском языке*. Москва: Просвещение, 1969.
2. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1956.
3. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1981 – 1984.
4. Смирницкий А.И. *Синтаксис английского языка*. Москва, 1957.
5. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в современном русском языке. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1972.
6. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград, 1978.
7. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва, 1980; Т. 1.
8. Тихонов А.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1986.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.

References

1. Vinogradov V.V. O vzaimodejstvii leksiko-semanticheskih urovnej s grammaticheskimi v strukture yazyka. *Mysli o sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
2. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1956.
3. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1981 – 1984.
4. Smirnickij A.I. *Sintaksis anglijskogo yazyka*. Moskva, 1957.
5. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v sovremennom russkom yazyke. *Izbrannye trudy: Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1972.
6. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad, 1978.
7. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva, 1980; T. 1.
8. Tihonov A.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-359-361

***Dibirova A.M.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for the ENF, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru.*
***Zalevskaya T.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF ADJECTIVAL COMPARATIVE IDIOMS IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of the adjectival comparative phraseological units of German and Russian languages. In the languages studied, in German and Russian, adjectives are the first component of adjectival comparative phraseological units, since the adjective is the basis of all comparison. They are both semantic and structural core. Comparative analysis on the thematic basis of the adjectival comparative phraseological units helps to find out in which logical and conceptual spheres and how the process of forming of comparative phraseological units goes on. Lexico-thematic groups include adjectives that denote the sign, property and quality of objects perceived by the senses. A significant part of the adjectival comparative phraseological units of the two languages are two-component phraseological formations having similar structural and semantic models. In these languages, it is noted as similar and different stable units. The order of components in comparative adjectival phraseological units is mostly fixed and does not allow any changes in the context.

Key words: **comparative phraseological units, German, Russian, systematization, comparative analysis, adjectival stable combinations.**

***А.М. Дибирова**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E- mail: suzon09@list.ru*
***Т.Е. Залевская**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АДЪЕКТИВНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ ФЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков. В исследуемых языках, в немецком и русском, первым компонентом адъективных компаративных ФЕ выступают прилагательные, так как прилагательное есть основа всего сравнения. Они являются как семантическим, так и структурным стержнем. Сопоставительный анализ по тематическому признаку адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков помогает выяснить, в каких логико-понятийных сферах и каким образом протекает процесс образования компаративных ФЕ. К лексико-тематическим группам относятся прилагательные, которые обозначают признак, свойство и качество предметов, воспринимающихся органами чувств. Значительная часть адъективных компаративных ФЕ исследуемых языков являются двухкомпонентными фразеологическими образованиями, имеющими аналогичные структурно-семантические модели. В данных языках отмечается как схожие, так и различающиеся устойчивые единицы. Порядок следования компонентов в компаративных адъективных фразеологических единицах в большинстве своем фиксированный и не допускает в контексте каких-либо изменений.

Ключевые слова: **компаративные фразеологические единицы, немецкий язык, русский язык, систематизация, сопоставительный анализ, адъективные устойчивые сочетания.**

Лексико-семантический состав языка представляет собой упорядоченную языковую систему, которая подвергается осмысленному членению. Однако сложность и многообразие форм выражения содержательной структуры языка не позволяет исследователям комплексно провести семантическую классификацию и систематизацию, охватывающие системные связи на общеязыковом уровне. Проводятся попытки описания семантического аспекта языков, а также представить его как систему, которая вошла бы в общую структуру языка [1–5].

Исследователи подчеркивают системный характер семантических языковых отношений. Наиболее активно внедряются новые, более действенные методы и принципы, позволяющие получить эффективные результаты. Попытку систематизировать словарный состав языка проводятся разными исследователями. Одним из таких является Е. Вюстер, который пишет, что «имеющиеся систематические словари не выдерживают никаких дефиниций» [2, с. 181].

Такие исследования – лингвометодического плана, которые находят широкое применение в практике преподавания языков. Фразеология как система в каждом отдельном языке подразделяется, в свою очередь, на подсистемы, среди которых выделяется и компаративная фразеология. Они являются выразительными средствами языка.

Актуальность данного исследования предопределила малоисследованность адъективных компаративных фразеологических единиц русского и немецкого языков в сопоставительном плане.

Основной целью исследования является сопоставительный анализ адъективных компаративных ФЕ немецком и русском языках.

В задачи исследования вошли:

– изучение семантико-системной организации адъективных компаративных ФЕ обоих исследуемых языков;

– установление сходства и расхождения в адъективных компаративных ФЕ сопоставляемых языков.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в ней, представляют научный интерес в плане изучения адъективных компаративных фразеологических единиц в немецком и русском языках.

Практическая ценность состоит в использовании материалов данной статьи при составлении двуязычных словарей компаративных ФЕ. Важно рассмотреть на лингвистическом уровне все лексико-тематические группы, их семантические связи внутри одной группы, а также их распространенность в исследуемых языках.

В работах Н.Н. Амосовой, И.И. Чернышевой, А.В. Кунина анализируются компаративные фразеологические единицы. Ученые касаются в своих концепциях общих вопросов изучения данных единиц. Эти исследования были направлены на рассмотрение внутриструктурных, семантических и других связей компаративных фразеологических единиц и имеют большое значение для выяснения вопроса устойчивости сравнений.

Систематизация фразеологического материала по тематическим группам представлена в лингвистической литературе различными трудами. В основе исследования фразеологии как семантической системы находятся предметные или тематические группы. Значительная масса устойчивых оборотов фразеологической системы группируется вокруг слов, которые принадлежат к наиболее употребительным пластам лексического фонда. Исследователи группируют фразеологию с точки зрения источников ее происхождения. Так, они указывают на область человеческой деятельности, являющейся причиной появления тех или иных фразеологических единиц.

Среди многих методов семантического анализа главное место занимает метод сопоставления синхронных лексических срезов, который позволяет определить ценность слов как членов систем разных языков. Отмечено, что сравнение двух языков в один исторический период является высокоэффективным направлением.

Существует целый ряд различных критериев и методов, благодаря которым достигнуты определенные успехи в обнаружении признаков системных связей в отдельных лексико-семантических группах различных языков. В исследовании семантической структуры языка важен подход с лингвистических позиций, потому недостаточная оценка экстралингвистических факторов мешает в разрешении данных вопросов.

Как известно, содержательная сторона считается одной из наиболее сложных, и однобоко разрешить ее невозможно. Потому нельзя ограничиваться внутриязыковыми взаимоотношениями. Здесь необходим комплексный анализ всех вопросов в социолингвистическом, этнопсихологическом планах.

Кроме того, факторы, с которыми взаимодействует язык, важны и для самого языка, ведь «социальная природа языка обусловливает функционирование самой его системы, она обнаруживается в языке. В синтаксисе, в литературной норме, в различных языковых стилях» [1, с. 25].

Одинаково важны и лингвистические и внелингвистические факторы в создании семантической структуры отдельной языковой единицы. При анализе семантических свойств любого исследуемого материала целесообразно применение тематического принципа классификации.

Как отмечает Ф.П. Филин, «такого рода объединения слов, основывающихся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений, можно назвать тематическими словарными группами. Изучение словарного состава по тематическим группам законно не только по причине методических удобств при изложении разнородного лексического материла. Исследование состояния и развития слов, обозначающих различные группы предметов и явлений природы и общества важно само по себе, что не требует особых доказательств» [5, с. 131].

При классификации адъективных компаративных фразеологизмов по тематическому признаку можно определить, какие качества, свойства, признаки явлений, вещей, предметов в сопоставляемых языках являются основой для образования компаративных фразеологических единиц; можно также выявить при классификации компонентов, какие предметы и явления окружающего мира способствовали созданию фразеологии.

Они представляют собой лексические микросистемы, которые расчленены в лексико-тематические группы. Эффективность их семантического анализа бесспорна.

Й. Трир считает, что «членение поля отдельного языка является необходимой предпосылкой для сравнения двух языков в целом» [6, с. 174].

На наш взгляд, большое значение в уточнении характеристик компаративных ФЕ имеет, как уже отмечалось, системный подход к исследованию фразеологии с учетом не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов ее становления. В этом отношении значительную роль играют работы Н.М. Сидяковой, С.И. Ройзензона [3; 4].

Одним из основных путей исследования является сравнение. Через сравнение, сопоставление устанавливаются отношения между предметами и явлениями, обнаруживаются сходства и различия между ними.

Языки можно сопоставлять и по разным аспектам, в том числе по синтаксису, морфологии, лексике и фразеологии.

В исследуемых языках, в немецком и русском, первым компонентом адъективных компаративных ФЕ выступают прилагательные, так как прилагательное есть основа всего сравнения. Они являются как семантическим, так и структурным стержнем. К примеру, немецкая ФЕ kaltwieeis – «холодный как лед» выражает основное понятие компаративной фразеологической единицы. Kalt является ее структурным стержнем, поскольку первый компонент прилагательное объединяет две совершенно обособленных предметных области, между которыми устанавливается связь.

Сопоставительный анализ по тематическому признаку адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков помогает выяснить, в каких логико-понятийных сферах и каким образом протекает процесс образования компаративных ФЕ.

А. К лексико-тематическим группам относятся прилагательные, которые обозначают признак, свойство и качество предметов, воспринимающихся органами чувств:

1. Зрение: цвет, свет (Vision: Farbe, Licht).

Нем. weiß, schwarz, rot, blau, grün, klar, blau, gelb, hell, dunkel. (weiß wie Schnee, schwarz wie Kohle, grün wie Gras, gelb wie Eigelb, blau wie der Himmel, rot wie Krebs, transparent wie eine Träne, klar wie der Himmel usw.).

Русс. белый, черный, красный, голубой, зеленый, ясный, синий, желтый, светлый, темный. (белый как снег, черный как уголь, зеленый как трава, желтый как желток, голубой как небо, красный как рак, прозрачный как слеза, ясный как небо и т. д.).

2. Вкус: сладкий, горький, соленый, кислый:

Нем. Süß wie Honig, bitter wie Wermut, sauer wie Sauerampfer, salzig wie Salz usw.

Русс. Сладкий как мед, горький как полынь, кислый как щавель, соленый как соль и т. д.

3. Восприятие: острый, тупой, колючий:

Нем. Scharf wie ein Messer, stumpf wie ein Stiefel, stachelig wie ein Igel.

Русс. Острый как нож, тупой как валенок, колючий как еж.

4. Определение веса, состояние вещества, температуры: легкий, тяжелый, горячий, холодный, теплый, мокрый, сухой, густой, твердый:

Нем. Schwer wie ein Stein, nass wie ein Huhn, kalt wie Eis, heiß wie Feuer, dick wie Honig, leicht wie eine Feder usw.

Русс. Тяжелый как камень, мокрый как курица, холодный как лед, горячий как огонь, густой как мед, легкий как перо и т. д.

Б. Лексико-тематические группы, обозначающие размер, расстояние, объем:

Нем. Niedrig, groß, schlank, gerade, breit, tief, klein (niedrig wie ein Stumpf, schlank wie eine Zypresse, breit wie ein Feld, tief wie ein Brunnen, hoch wie eine Pappel).

Русс. Низкий, высокий, стройный, прямой, широкий, глубокий, маленький (низкий как пенек, стройный как кипарис, широкий как поле, глубокий как колодец, высокий как тополь).

В. Лексико-тематические группы, обозначающие физические свойства и состояние предметов.

Нем. Gesund, Glatt, stark, Schlank, voll, kahl, taub, blind, lahm, bucklig, schwach, barfuß, hungrig, strahlend, sanft.

Русс. Здоровый, гладкий, сильный, худой, полный, лысый, глухой, слепой, хромой, горбатый, слабый, босой, голодный, сияющий, мягкий (здоровый как бык, слепой как котенок, слабый как червяк, голодный как зверь, сияющий как медный самовар, мягкий как пух).

Г. Лексико-тематические группы, обозначающие внешнюю форму:

Нем. Rund, ähnlich, dick, dünn (dick wie ein Schwein, rund wie ein Ball).

Русс. Круглый, схожий, толстый, тонкий (толстый как боров, круглый как мяч).

Д. Лексико-тематические группы, обозначающие качества характера человека и его умственные способности:

Нем. Freundlich, edel, wütend, wütend, ruhig, ruhig, schlau, lustig, dumm, wild, traurig, düster, stolz, geduldig, schlecht, faul, energisch, schläfrig, dumm (wütend wie ein Hund, freundlich wie ein Kätzchen, wie das heulende Elend aussehen, matt wie eine Fliege sein, dumm wie ein Ochse sein).

Русс. Добрый, благородный, злой, сердитый, тихий, спокойный, хитрый, веселый, тупой, дикий, грустный, хмурый, гордый, терпеливый, дурной, ленивый, энергичный, сонный, глупый (злой как собака, добрый как котенок).

Е. Лексико-тематические группы, обозначающие общую качественную оценку лица: бедный, богатый, чудной, красивый, справедливый, чуткий, старый, чистый, страшный, одинокий (бедный как церковная мышь). Сопоставительный анализ адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков свидетельствует о проявлении закономерности, из-за которой прилагательные в адъективных компаративных ФЕ исследуемых языков примерно одинаково распределяются по понятийным сферам.

Такое проявление объективной закономерности свидетельствует об аналогичных процессах отражения реальной действительности в практической деятельности носителей указанных языков. Незначительные отклонения являются признаком специфичности данных языков и разнообразием языковых форм деления объективной реальной действительности.

К примеру, в немецком языке отмечается меньшее количество прилагательных, выражающих компаративные отношения. Это обусловлено тем, что в данном языке большое количество сложных прилагательных, которые также выполняют данную языковую функцию.

Классификация адъективных компаративных ФЕ по лексико-тематическим группам способствует выяснению, в каких логико-понятийных сферах и как протекает процесс образования компаративных ФЕ. Логический подход к исследованию семантики языка как системы играет значительную роль в лингвистических исследованиях.

Таким образом, сопоставительный анализ адъективных компаративных фразеологических единиц немецкого и русского языков позволил прийти к следующим выводам: значительная часть адъективных компаративных ФЕ исследуемых языков является двухкомпонентными фразеологическими образованиями, имеющими аналогичные структурно-семантические модели. В данных языках отмечается как схожие и различающиеся устойчивые единицы. Порядок следования компонентов в компаративных адъективных фразеологических единицах в большинстве своем фиксированный и не допускает в контексте каких-либо изменений. Процесс образования адъективных компаративных ФЕ является очень продуктивным.

Библиографический список

1. Будагов Р.А. Что такое общественная природа языка? *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 1975: 3 – 17.
2. Вюстер Е. *Международная стандартизация языка в технике*. Москва; Ленинград, 1935.
3. Ройзензон С.И. *Глагольные компаративы ФЕ в современном английском языке*. Москва, 1972.
4. Сидякова Н.М. Структурные особенности КФЕ в современном английском языке. *Ученые Записки*. Вологодский ГПИ, 1961; Т. 24.

5. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов. *Очерки по теории языкознания*. Москва, 1982.
6. Trier J. Sprachliche Felder. *Zeitschrift fur Deutsche Bildung* 8. 1932 (6): 417 – 427.

References

1. Budagov R.A. Chto takoe obschestvennaya priroda yazyka? *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1975: 3 – 17.
2. Vyuster E. *Mezhdunarodnaya standartizaciya yazyka v tehnike.* Moskva; Leningrad, 1935.
3. Rojzenzon S.I. *Glagol'nye komparativy FE v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1972.
4. Sidyakova N.M. Strukturnye osobennosti KFE v sovremennom anglijskom yazyke. *Uchenye Zapiski.* Vologodskij GPI, 1961; T. 24.
5. Filin F.P. O leksiko-semanticheskih gruppah slov. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Moskva, 1982.
6. Trier J. Sprachliche Felder. *Zeitschrift fur Deutsche Bildung* 8. 1932 (6): 417 – 427.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 811.35 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-361-363

Zakirova F.N., *postgraduate, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zakirova_@mail.ru*

ABOUT THE CONCEPT OF "CAUCASUS" IN THE WORKS OF L.N. TOLSTOY. Russian literature has acquired a special significance for the concept of "Caucasus", thanks to the immortal works of Russian poets and writers. Poets and writers glorified the beauty and uniqueness of the Caucasus, they introduced uncomplicated stories and scenes from the life of the peoples of the Caucasus into their works, which became classics. Each of them found unsung, unique and alluring elements here. L.N. Tolstoy is distinguished by his special reverent attitude to the Caucasus and everything connected with this region. His works reveal the relations of Russia with the Caucasian peoples, which sometimes were not easy at all. The reflections of the great writer and philosopher L.N. Tolstoy on the Caucasus do not leave anyone indifferent. The concept of "Caucasus" got its natural development from his immortal works. He strives to inform readers through his works the truth about the Caucasus and its peoples. This is a colorful description of the Caucasian landscapes, and an almost documentary narration of the life and culture of the Caucasian peoples, interweaving toponymy and anthroponymy of the Caucasus, parables and legends in their works. The great writer expressed his innermost thoughts in paintings describing the Caucasus.

Key words: **concept, Caucasus, works of writer, L.N. Tolstoy, artistic fabric, worldview, oral folk art, Caucasian texts.**

Ф.Н. Закирова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: zakirova_@mail.ru*

О КОНЦЕПТЕ «КАВКАЗ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО

Концепт «Кавказ» получил в русской литературе особую значимость благодаря бессмертным произведениям русских поэтов и писателей. Они воспевали красоту и уникальность Кавказа, вплетали в ткань своих произведений, ставших классикой, незамысловатые истории и сцены из жизни народов Кавказа. Каждый из них находил здесь невоспетое, неповторимое, уникальное и манящее. Л.Н. Толстой отличается своим особым трепетным отношением к Кавказу и всему, что связано с данным краем. В его произведениях раскрываются отношения России с кавказскими народами, которые в свое время складывались совсем непросто. Размышления писателя-философа о Кавказе не оставляют никого равнодушным. Концепт «Кавказ» начал свое закономерное продолжение именно с этих бессмертных произведений. Он стремится сообщить читателям правду о Кавказе, его народностях, языках, установленных нормах жизни и порядках, предоставляя читателям красочное описание кавказских пейзажей и почти документальное изображение быта и культуры кавказских людей, вплетая в ткань повествования топонимику и антропонимику Кавказа, притчи и легенды. Самые свои сокровенные мысли автор изложил в картинах, описывающих Кавказ. Мастерски написанные кавказские тексты писателя являются свидетельством богатства этого края. Они наполняют читателя размышлениями и остаются с ним навсегда.

Ключевые слова: **концепт, Кавказ, произведения писателя, Л.Н. Толстой, художественная ткань, мировоззрение, устное народное творчество, кавказские тексты.**

Произведения Л.Н. Толстого, созданные на Кавказе, отличаются своей необычностью, певучестью и неординарностью. Часть из них создана под впечатлением фольклора кавказских народов.

Актуальность темы объясняется тем, что исследование и формирование концепта «Кавказ» через отношение писателя к горцам проводится впервые в нашей работе. Кавказский цикл его произведений сформировался благодаря его поездке на Кавказ.

Цель исследования определяет формирование концепта «Кавказ» в произведениях Л.Н. Толстого.

Цель предполагает решение следующих задач:

– дать определение концепту «Кавказ»;
– объяснить его формирование и значение в произведениях писателя.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней впервые проводится анализ понятия концепта «Кавказ» через осмысление произведений Л.Н. Толстого.

Теоретическая значимость выражается вкладом в лингвокультурологию и определением специфики данного концепта.

Практическая значимость заключается в том, что выводы могут использоваться в лекционных и семинарских занятиях по лингвокультурологии.

Уникальный и неотразимый Кавказ покорил и продолжает покорять лучшие умы планеты. Своим величием Кавказ манит творческих людей. Его девственная природа отличается многообразием народностей, языки которых зачарованно слушали и изучали ученые. Порядок и установленные нормы поведения, адаты кавказских народов покорили многих. Сказки, предания и притчи народов Кавказа вплетались лучшими мировыми писателями в художественную ткань произведений. Кавказские мотивы песен, лирических, героических и колыбельных, не оставляют равнодушными никого. Взаимоотношения людей, сосуществование культур и менталитетов никогда не вызывало между кавказскими народами столкновений. История является свидетельством мирного, уважительного и даже трепетного отношения горцев друг к другу. Обычаи и традиции каждого народа чтут строго. Законы гор суровы, но они дисциплинируют, мобилизуют людей на создание компромисса и уважения друг к другу.

У каждого, кто посетил Кавказ, он сохранится в памяти навсегда, в этих людях рождается особенное чувство к этому первозданному краю [1–5].

Известные поэты и писатели, посетившие Кавказ хоть раз, влюблялись в его суровые и непоколебимые вершины.

Они воспевали благодать и уникальность Кавказа, вплетали в ткань своих произведений, ставших классикой, незамысловатые истории и сцены из жизни обитателей этого сурового края. Каждый из них находил невоспетое, неповторимое, уникальное и манящее.

Взору художников слова представлялся величавый Кавказ во всей его красе: белоснежные вершины гор, неприступные скалы, изумрудно-зеленые леса и склоны, луга и поля, бездонные ущелья, быстротечные потоки и водопады будоражили воображение.

А высокий уровень культуры народов, проживающих там, их неподдельное уважение, гостеприимство и готовность всегда прийти на помощь покоряли сердца многих путешественников.

Беззаветная любовь горцев к родному краю, готовность отстоять ее и, если понадобится, не задумываясь ни на секунду, сложить голову за отчий край подкупали писателей.

Так происходило начало формирования концепта «Кавказ» в произведениях русских классиков: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и других. Каждый из них изображал свой Кавказ и этим навсегда запечатлел его в сердцах и умах своих читателей.

Концепт «Кавказ» получил в русской литературе особую значимость благодаря бессмертным произведениям русских поэтов и писателей. Ученые выделяют два противоположных направления в формировании его сути – «мифологизирующую» и «ремифологизирующую». Кавказ предстает страной свободных и сильных героев, земным раем в противоположность русской действительности, и Кавказ – край, теряющий свою патриархальную цельность, гибнущий в жестокой войне [3, с. 147].

Основываясь на сказанном, мы построим свое исследование содержания концепта «Кавказ» в произведениях Л.Н. Толстого.

Существенность такого подхода объясняется многогранностью творчества Л. Толстого. Он отличается своим особым трепетным отношением к Кавказу и всему, что связано с данным краем. В его произведениях раскрываются отношения России с кавказскими народами, которые в свое время складывались совсем непросто.

Н.Е. Меднис обращает внимание на рождение сверхтекста и утверждает, что его восприятие представляет род «объектной фокализации с последовательным уточнением локальных координат, систематизированных и подвергающихся преобразованию на пути от реальности фактической к реальности художественной» [2, с. 109].

Как писал Гумбольдт, «картина мира, отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира, закрепленное и реализованное в своеобразной материальной форме. Этой материальной формой является язык» [1, с. 78].

А язык произведений великого писателя отразил все великолепие Кавказа и его народов, которые оказали неизгладимое впечатление на молодого писателя. В кавказских произведениях Л. Толстого акцентируется внимание на семантике многих названий, в том числе и самого названия Кавказа. Это и является скрепляющим смысловым фактором, соединяющим реальность с художественным текстом.

Как культурный концепт, «Кавказ» актуализировался уже в 18 веке. В этот период происходили глобальные геополитические изменения на карте Европы, и Кавказ становится притягательным для многих представителей того общества.

Ключевым фактором в формировании концепта «Кавказ» сыграл европейский ориентализм. Эдвард Саид в своей работе «Ориентализм. Западные концепции Востока» пишет, что в этом течение возник «миф о Востоке, который создавали путешественники, ученые и поэты, упорно замечая только экзотику, и они упорно искали то, что закрепляло западные стереотипы: восточная лень, восточный деспотизм, восточная чувственность» [4, с. 8].

Принятие данных идей в России приводит к еще одному значимому направлению развития семантики понятия «Кавказ».

В газете «Кавказ» в конце XIX века писали, что русские писатели впервые «воспели неувядаемую прелесть Кавказа, семейный и общественный быт горцев, суровые патриархальные обычаи... любовь их к свободе, мощь духа...».

Лев Толстой собирал фольклор кавказских народов, написал множество произведений, в том числе и так называемых «кавказских текстов», созданных основе личных впечатлений и знакомства с культурой и традицией народов Кавказа.

В своих письмах к А. Фету он пишет: «Там предания и поэзия горцев, и сокровища поэтические необычайные... Нет, нет и перечитываю...» [5].

Оказавшись на Кавказе, будучи начинающим писателем, он проникся любовью и глубоким интересом к жизни автохтонных народов. Писатель отмечал, что нигде его так не посещало вдохновение, как на Кавказе. Многообразие культур, языков и народностей, их быт и культура оказали влияние на молодого писателя, который старался раскрыть нравственные устои этих народностей. Правила и установленные столетиями порядки глубоко запали в его душу, и под этим сильным ощущением он пишет немало повестей и рассказов о Кавказе. Его созидательные и творческие возможности раскрылись именно в этих повестях и рассказах.

Это повести «Хаджи-Мурат», «Рубка леса», «Казаки», рассказы «Набег», «Кавказский пленник», «Разжалованный».

В общей сложности писатель прожил на Кавказе около четырех лет.

Здесь установилась его социально-историческая система, представление о жизни и нравоучительная идеология. Окружающая реальная действительность увеличила его кругозор, явившись мощным импульсом в поэтической деятельности. Тесное общение с горцами, казаками, русскими солдатами дало ему возможность осознать себя художником слова и создать первые произведения, «вошедшие в золотой фонд русской и мировой литературы. В них молодой Толстой поставил на первое место проблему народа, русского национального характера и вопросы кризиса крепостнических отношений» [5].

Лев Толстой оказался на Кавказе по предложению брата, служившего в Кавказской армии.

На Кавказе писатель проводит много времени с представителями разных кавказских народов: карачаевцами, казаками, чеченцами. Самобытность и национальная специфика удивляет писателя. Кавказцы – смелый, отчаянный, вольный народ, но в то же время нравственные устои, на которых строится уважение друг к другу, почтение старшим поражают его.

До приезда на Кавказ Л.Н. Толстой был начинающим писателем, еще окончательно не определившимся в жизни, посещавший множество светских мероприятий, клубов, встречавшийся со многими известными людьми того времени, вращавшийся в самых высоких кругах общества. После увиденного на Кавказе, с первых же дней у Л. Толстого появилось неприятие увлечений, светской жизни, всего того, чем он был занят до этого периода.

Он сближается с русскими солдатами и офицерами, ему удаётся немного пообщаться с горцами. Вся действительность, окружавшая его, рассказы друзей, собственные размышления о происходящем, картины жизни и быта кавказских горцев, материалы устного народного творчества становятся тем потоком информации, который послужил основой его кавказских текстов.

Увлеченно записывал тексты народных песен, в том числе и чеченских (Толстой стал одним из первых, кто записывал чеченский фольклор), заслушивался легендами и притчами кавказских народов, которые затем он умело вплетал в тексты своих произведений. Песни, использованные Л. Толстым в повести «Хаджи-Мурат», являются чеченскими народными. Они и сегодня часто исполняются чеченцами.

Все увиденное вдохновляло писателя. Его пейзажные картины завораживают, цепляются в памяти своими реалистичными сценами.

Лев Толстой в своих произведениях изобразил детали жизни кавказцев, кавказскую природу, особенности их быта.

В произведениях писателя субъектом является личность, с помощью которой автор интерпретирует окружающую реальность. Другими словами, он применяет в своих кавказских текстах этнографические наименования. Это названия предметов, явлений, понятий. Помимо этого, писатель еще и показывает свое отношение к ним. Например, фрагмент рассказа «Набег» содержит такие ареальные слова, как *джигит:* «Офицеры верхами ехали впереди; иные, как говорится на Кавказе, джигитовали…». В рассказе «Кавказский пленник» довольно активно используются, помимо ареальных слов, еще и собственные имена кавказцев: Абдул-Мурат, Дина.

В произведениях о Кавказе писатель сформировал свое мировоззрение, опыт. Его отношение к жизни поменялось полностью. Он собственными глазами увидел реальную жизнь, войну, людей разных вероисповеданий и народностей. Увиденное здесь больше всего потрясло его.

Понятие «Кавказ» сформировался для писателя во всем этом многообразии голосов и народов. Именно концепт «Кавказ» способствовал формированию его взглядов на окружающий мир. Он включает в себя окружающую действительность глазами Толстого: это и великолепные горные пейзажи, снежные вершины кавказских хребтов, журчание горных рек и родников, звучание и многообразие языков, обычаев, традиций, отношения между людьми, сражения и мир его глазами, осуждение несправедливой политики царизма в отношении кавказских народов. Концепт есть сгусток всего того, что происходит вокруг. И в этом сгустке с названием «Кавказ» писатель нашел объяснение всему.

«... Это было и мучительное и хорошее время. Никогда, ни прежде, ни после, я не доходил до такой высоты мысли, как в это время... И все, что я нашел тогда, навсегда останется моим убеждением», – писал Л.Н. Толстой.

Восхищенный силой духа кавказских народов, великий писатель писал, что «Кавказ – это война и свобода, т. е. испытание силы и достоинства человеческого характера, с одной стороны, и восхищение бытом кавказских народов, не знавших крепостного гнета, с другой… Я начинаю любить Кавказ, хотя посмертной, но сильной любовью. Действительно, хорош этот край дикий, в котором так странно и поэтически соединяются две самые противоположные вещи – война и свобода» [5].

Таким образом, проведенный анализ концепта «Кавказ» в повестях и рассказах Л.Н. Толстого, позволил прийти к выводу о том, что размышления писателя-философа о Кавказе не оставляют никого равнодушным. Концепт «Кавказ» начал свое закономерное продолжение именно с этих бессмертных произведений. Он стремится сообщить читателям правду о Кавказе, его народностях, языках, установленных нормах жизни и порядках, представить красочное описание кавказских пейзажей и почти документальное изображение быта и культуры кавказских людей, вплетая в ткань повествования топонимику и антропонимику Кавказа, притчи и легенды. Свои самые сокровенные мысли автор изложил в картинах, описывающих Кавказ. Мастерски написанные кавказские тексты писателя являются свидетельством богатства этого края. Они наполняют читателя размышлениями и остаются с ним навсегда.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1984.
2. Меднис Н.Е. *Поэтика и семиотика русской литературы*. Москва: Языки славянской культуры, 2011.
3. Модебадзе И.И., Мегрелишвили Т.Г. Восприятие Кавказа русским романтическим сознанием: от истоков к современности. *Литература в диалоге культур*: материалы Международной конференции. Ростов-на-Дону, 2007.
4. Саид Э. *Ориентализм: западные концепции Востока*: Пеевод с английского. Санкт-Петербург: Русский Міръ, 2006.
5. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений*. Юбилейное издание. Москва, 1937; Т. 46.

References

1. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva, 1984.
2. Mednis N.E. *Po`etika i semiotika russkoj literatury*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2011.
3. Modebadze I.I., Megrelishvili T.G. Vospriyatie Kavkaza russkim romanticheskim soznaniem: ot istokov k sovremennosti. *Literatura v dialoge kul'tur*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Rostov-na-Donu, 2007.
4. Said `E. *Orientalizm: zapadnye koncepcii Vostoka*: Peevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Russkij Mir`, 2006.
5. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochininenij*. Yubilejnoe izdanie. Moskva, 1937; T. 46.

Статья поступила в редакцию 10.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-363-365

***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*

***Aliyeva D.M.-S.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

SEMANTIC CHARACTERISTICS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND RUSSIAN. The article characterizes verbal phraseological units in English and Russian. It is noted that the semantic and structural aspects of phraseological units should be considered as a single whole. The analysis of the elements of phraseological units in communication with the use of a wide context makes it possible to know the essence of the FE more deeply. Semantic transformation of the literal meanings of the components of verbal FE occurs in a metaphorical, metonymic and hyperbolic way. To translate English FE into Russian, different types of translation are used: equivalent translation, translation by calculus, descriptive translation, one-word, contextual. In teaching, it is advisable to use combined translation, because on the one hand, it has a general educational value, contributes to the formation of students' understanding of language facts, on the other hand, it contributes to the rapid assimilation of English stable phrases by students. When considering the structural and semantic features of English and Russian verbal phraseological units, both the difference and the similarity between them are revealed. They are national-specific, but the conceptual meanings that form the basis of the phraseological units of these languages are common, since the objectively existing world, being the object of thinking, is equally understood and realized by all people, regardless of the linguistic means on the basis of which this understanding occurs.

Key words: **phraseological units, verbal phraseological units, semantic characteristics, English, Russian, unmotivation.**

***Л.И. Ибрагимова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

***Д.М-С. Алиева**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ФЕ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье характеризуются глагольные фразеологические единицы в английском и русском языках. Отмечается, что семантическая и структурная стороны фразеологических единиц должны рассматриваться как единое целое. Анализ элементов фразеологических единиц в коммуникации с применением широкого контекста дает возможность глубже познать сущность ФЕ. Семантическое преобразование буквальных значений компонентов глагольных ФЕ происходит метафорическим, метонимическим и гиперболическим способами. Для перевода английских ФЕ на русский используют разные виды перевода: перевод-эквивалент, перевод путем калькирования, описательный перевод, однословный, контекстуальный. В преподавательской деятельности целесообразно использовать комбинированный перевод, поскольку, с одной стороны, он имеет общеобразовательное значение, способствует формированию у студентов понимания языковых фактов, с другой стороны, содействует быстрому усвоению студентами английских устойчивых оборотов. При рассмотрении структурно-семантических особенностей английских и русских глагольных фразеологических единиц обнаруживается как различие, так и сходство между ними. ФЕ национально специфичны, но понятийные значения, легшие в основу фразеологических единиц указанных языков, общие, так как существующий мир, будучи объектом мышления, одинаково постигается всеми людьми, независимо от языковых средств, на основе которых происходит это осмысление.

Ключевые слова: **фразеологические единицы, глагольные фразеологизмы, семантическая характеристика, английский язык, русский язык, немотивированность.**

В семантике глагольных ФЕ отмечается два типа переосмысления фразеологических единиц: полное переосмысление, которое возникает в результате семантического преобразования собственных значений всех компонентов данной ФЕ, и частичное переосмысление, вызванное семантической перестройкой собственного значения одного или более компонентов.

Сопоставительное изучение разных языков помогает выявить законы, общие для них, и законы, характерные для каждого в отдельности. Это имеет большую ценность и для научного анализа фактов языка, и для преподавания иностранного языка в вузе, а также для переводоведения.

Семантическая и структурная стороны фразеологических единиц должны рассматриваться как единое целое. Анализ элементов фразеологических единиц в коммуникации с применением широкого контекста дает возможность глубже познать сущность ФЕ. На наш взгляд, ФЕ являются единичными образованиями по структурной модели. Компоненты ФЕ частично или полностью переосмыслены и состоят из двух или более слов в виде словосочетания [1–4].

Семантическая характеристика глагольных ФЕ в английском и русском языках до настоящего времени малоисследованы. Из этого и вытекает актуальность данной работы.

Основной целью исследования является семантическая характеристика ФЕ в обоих исследуемых языках.

В соответствии с поставленной целью были решены следующие задачи:

– определить семантическое преобразование буквальных значений компонентов глагольных ФЕ;

– выявить законы, общие для исследуемых языков, а также характерные для каждого из них в отдельности;

– установить основные способы перевода английских ФЕ на русский язык, а также подчеркнуть их важность для преподавания английского языка в вузе.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней дается семантическая характеристика немотивированных глагольных фразеологических единиц английского и русского языков и определяется их значимость в преподавания иностранного языка в вузе, а также для переводоведения.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в ней, представляют научный интерес в плане переводческой деятельности и межкультурной коммуникации.

Практическая ценность состоит в том, что представленные материалы могут быть полезны в переводческой деятельности, при составлении учебных пособий, двуязычных фразеологических словарей, а также в процессе преподавания лингвострановедческих дисциплин.

Образование ФЕ обусловлено переносно-образным употреблением во всех случаях. Это является предпосылкой для их стабилизации на различных уровнях языковой системы. Это означает, что утрата реалий и изменение грамматической структуры не являются причинами возникновения ФЕ. Они выступают одним из факторов, которыми обусловлена немотивированность фразеологизмов.

Под немотивированностью понимается невозможность выведения значения фразеологической единицы из значений ее отдельных компонентов, так как в значении немотивированных фразеологических единиц «нет никакой связи, даже потенциальной, со значением их компонентов» [1, с. 22].

А.В. Кунин дает следующую характеристику: «немотивированность фразеологической единицы – это отсутствие связи на данном этапе развития языка между значением ФЕ и денотатом, обозначаемым буквальным значением ее компонентов, сопровождаемых их полной или частичной десемантизацией, выявляемой при помощи формальных лингвистических показателей» [2, с. 73].

Семантическое преобразование буквальных значений компонентов глагольных ФЕ происходит разными способами:

А. Метафорический путь, основанный на различных видах сходства и аналогий:

англ.: to play monkey («валять дурака»), to row against the flood «плыть против течения», to bark up the wrong tree («обратиться не по адресу»);

русс.: валять дурака, плыть против течения, обливаться холодным потом, точить зубы, грызть удила, закусить удила и т. д.

Сходство, основанное на различного рода сравнениях:

англ.: to fight like kilkenny cats («драться не на жизнь, а на смерть»); know like the back of your hand («знать, как свои пять пальцев»);

русс.: пристать как пиявка; трудиться как вол; трещать как сорока; покраснеть как рак; плавать как рыба и т. д.

Сходство вкусовых ощущений:

англ.: how cheese in butter («как сыр в масле»); smeared with honey («медом намазано»);

русс.: как сыр в масле; задать перцу; медом намазано; как мухи на сахар; хлебом не корми и т.д.

Сходство, основанное на гиперболической метафоре:

англ.: cry in three streams («плачь в три ручья»); making a big deal out of a molehill («делать из мухи слона»); fall to the heart («упасть в самое сердце»);

русс.: плакать в три ручья; делать из мухи слона; разбить сердце; лить кровавые слезы и т. д.

Б. Метонимический путь семантического преобразования, который основан на различных видах смежности.

В глагольных ФЕ довольно часто наблюдаются случаи, когда наименования частей тела используются вместо функций, которые выполняют эти соматонимы:

англ. biting the hand that feeds «кусать руку, которая кормит»; putting your head in the lion's mouth «сунуть голову в пасть льва»;

русс. кусать руку, которая кормит; языком чесать; кусать руки до локтей; глаза раскрой; сунуть под нос и т.д.

Помимо приведенных видов сходства и смежности в основу переносно-образного преобразования значений компонентов ФЕ легли различные свойства предметов и явлений окружающей действительности, всевозможные факты из жизни общества, ставшие объектами ассоциативных связей для образного выражения и эмоциональной окраски.

Межъязыковые параллельные сравнения большей частью образуются под действием общих для носителей тех или иных языков причин. Общий ассоциативный логико-психологический процесс восприятия ведет к формированию в целом одинаковых или близких представлений о явлениях окружающего мира [4, с. 510].

ФЕ образуются в результате использования сочетаний слов в переносно-образном смысле. Такое употребление сочетаний слов служит предпосылкой для стабилизации их на различных языковых уровнях.

В системе глагольных ФЕ встречаются такие виды немотивированных фразеологических единиц:

а) в составе отдельных глагольных ФЕ встречается отжившее слово. К примеру, в английском языке имеется ФЕ *leave somebody in the lureh* («оставить кого-то в беде»), в которой встречается отжившее слово, употребляющееся только в данном ФЕ. В русской ФЕ *лясы точить* слово лясы в другом контексте не используется, кроме как в данной фразеологической единице, оно считается отжившим, устаревшим;

б) в составе ряда глагольных ФЕ имеется искаженное слово. К примеру, в английском языке *beat somebody hollow* («разбить наголову, победить») слово *hollow* означает «дупло, пустота» и является искаженным словом. В русском фразеологизме *бить баклуши* – «праздное времяпрепровождение» слово *баклуша* означает заготовку деревянной ложки. В данном случае это слово является искаженным;

в) и в английском, и в русском языках встречаются ФЕ, происхождение которых неизвестно, поэтому трудно раскрыть связь их значения с буквальными значениями входящих в них компонентов. К примеру, в английском языке *to fight sgy of somebody* («бороться с кем-либо»), а в русском *пустить красного петуха* («устроить умышленный поджог») и т. д.;

г) встречаются и такие ФЕ, в которых немотивированность связана с их калькированием из другого языка или тем, что в их составе имеется слово иноязычного происхождения. В английском языке *to burn one's boats* («сжечь свои корабли») заимствовано из греческой легенды. В русском языке *не в своей тарелке* (неудобно, скованно) калькировано с французского языка. В русском языке встречаются ФЕ, заимствованные из греческой мифологии: *дамоклов меч, прокрустово ложе, ахиллесова пята* и т. д.

Между семантикой немотивированной ФЕ и денотатом, обозначаемым буквальными значениями ее компонентов, нет связи на данном этапе развития языка. Как известно, денотат является внеязыковым понятием. Как считает А.В. Кунин, «исчезновение промежуточного звена, а в других случаях исчезновение исходного переменного сочетания слов является формальными лингвистическими показателями немотивированности значения, т. е полного разрыва связи между значением ФЕ и буквальным значением компонентов» [2, с. 74].

Отмечено, фразеологическая единица обладает устойчивостью, являющейся объемом инвариантности различных аспектов фразеологического уровня. Устойчивость ФЕ бывает разных степеней. Универсальными показателями минимальной устойчивости на фразеологическом уровне является устойчивость употребления, устойчивость значения, устойчивость лексического состава, структурно-семантическая устойчивость и синтаксическая устойчивость. ФЕ являются раздельно оформленными единицами, немоделированными языковыми образованиями.

Переосмысление буквальных значений компонентов ФЕ носит метафорический, метонимический или гиперболический характер.

В основу классификации фразеологических единиц должно быть положено их структурное значение с учетом их семантического содержания. Структурное значение фразеологической единицы опирается на ее структуру, функцию в речи и на степень зависимости между ее компонентами.

Сопоставительное изучение разных языков имеет большую значимость для перевода. Возможность переводимости с одного языка на другой вытекает из того, что факты действительности одинаково осмысляются представителями разных языков и народов. Объективно существующий мир един, также едино и мышление человека. Оно является отражением этого мира. Только представления, понятия, мысли, которые возникают в результате отражения фактов действительности, оформляются средствами из разных языков. Это говорит о том, что мысль, выраженную на одном языке, вполне возможно передать средствами другого языка.

При сопоставлении английских и русских ФЕ обнаруживается, что часть английских фразеологических единиц имеет эквиваленты в русском языке, и их достаточно много. А часть фразеологических единиц английского языка не имеет ни эквивалентов, ни аналогов в русском языке. Перевод эквивалентных ФЕ не представляет сложности.

Для перевода английских ФЕ на русский используют разные виды перевода: перевод-эквивалент, перевод путем калькирования, описательный перевод, однословный, контекстуальный и т. д.

В преподавательской деятельности целесообразно использовать комбинированный перевод, поскольку, с одной стороны, он имеет общеобразовательное значение, способствует формированию у студентов понимания языковых фактов, с другой стороны, он содействует быстрому усвоению студентами английских устойчивых оборотов.

При переводе необходимо избегать внедрения в него русских устойчивых оборотов, связанных с реалиями английского народа.

При сопоставлении английских и русских фразеологических единиц обмечается как различие, так и сходство между ними. Фразеологические единицы национально специфичны, но понятийные значения, легшие в основу фразеологических единиц этих языков, общие, поскольку окружающий реальный мир одинаково осмысливается разными людьми. Это не зависит ни от языковых средств, ни от народности, представителями которого они являются. Потому различие состоит не в строении мысли, не в понятийном значении сопоставляемых устойчивых единиц, а в их оформлении языковыми средствами, а также в совокупности этого значения и оттенков значения. То, что отмечается в указанных фразеологических единицах, является результатом исторически сложившегося территориального расположения носителей этих языков и требует общественной практики, усложнения мышления в пределах познания окружающего мира, внутренних законов и процессов этих языков, а также выбора ассоциативных связей для передачи эмоциональной окраски и образности выражения мыслей при оценке того или иного факта действительности.

Таким образом, рассмотрев понятие фразеологической единицы и структурные особенности английских и русских глагольных ФЕ, мы приходим к выводу о том, что это раздельно оформленные немоделируемые образования с полными или частично переосмысленными компонентами-словами, обладающими устойчивостью и образностью. Словесные группы, не обладающие этими признаками, ФЕ не являются и к фразеологическому фонду языка не относятся. При рассмотрении структурно-семантических особенностей английских и русских глагольных фразеологических единиц обнаруживается как различие, так сходство между ними. ФЕ национально специфичны, но понятийные значения, легшие в основу фразеологических единиц указанных языков, общие, так как объективно существующий мир, будучи объектом мышления, одинаково постигается всеми людьми, независимо от языковых средств, на основе которых происходит это осмысление.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва, 1947.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
3. Лубенская С.И. *Русско-английский фразеологический словарь*. Москва: Языки русской культуры. Кошелев, 1997.
4. Мутаева С.И., Арсакаева Х.С. Сравнительно-сопоставительный анализ компаративных ФЕ русского и нахско-дагестанских языков. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2021; № 2: 509 – 511.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva, 1947.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izdatel'skij centr "Feniks", 1996.
3. Lubenskaya S.I. *Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury. Koshelev, 1997.
4. Mutaeva S.I., Arsakaeva H.S. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz komparativnyh FE russkogo i nahsko-dagestanskih yazykov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2021; № 2: 509 – 511.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-365-366

***Ilyasova R.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General Linguistics, Chechen State University n.a. A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: ilyasova13@mail.ru*

***Gasanova E.S.**, senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia)*

ON THE QUESTION OF SIGNIFICANCE OF THE COMPARATIVE METHOD IN LINGUISTICS. The article deals with issues related to the comparative method in linguistics. It is noted that the comparative method is one of the main methods of scientific and practical language learning. This method helps to identify not only common and similar, but also differences and specific features of each of the compared languages. Therefore, much attention is paid to this method in linguistics. For comparative analysis, it is important and decisive to identify the classifying elements in the composition of a particular language, as well as to determine the nature of these relations. When classifying such components, it is necessary to carefully consider and detail individual points, such as the number and sequence of units under consideration, to reveal the structural and semantic components, their specificity, national identity, to establish the reasons for the similarity and difference. The comparative method in linguistics is one of the key methods in the study of different languages. This method is widely used to solve linguistic and linguodidactic issues. At the same time, the language and each of its phenomena are considered in the system, the comparison of similarities and differences should be two-sided, it is necessary to identify national specific and general similarities in the languages studied.

Key words: **comparative method, specific features, comparable languages, interlanguage interference, national identity, semantic and structural differences.**

***Р.С. Ильясова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ilyasova13@mail.ru*

***Э.С. Гасанова**, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала*

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные сопоставительному методу в лингвистике. Отмечается, что сопоставительный метод является одним из главных приемов научного и практического изучения языков. Данный метод способствует выявлению не только общего и сходного, но и различий и специфических особенностей каждого из сопоставляемых языков. Поэтому в лингвистике этому методу и уделяется большое внимание. Для сопоставительного анализа важным и решающим является выявление классифицирующих элементов в составе того или иного языка, а также определение характера этих отношений. При классификации подобных компонентов необходимо тщательное рассмотрение и детализация отдельных моментов, таких как количество и последовательность рассматриваемых единиц, раскрытие структурно-семантических составляющих, их специфичность, национальное своеобразие, установление причин, обусловливающих сходство и различие. Сопоставительный метод в языкознании является одним из ключевых в исследовании разных языков. Данный метод широко применяется для решения лингвистических и лингводидактических вопросов. При этом язык и каждое его явление рассматриваются в системе, сопоставление сходств и различий должно быть двусторонним, необходимо выделить национальное (специфическое) и общее (схожее) в исследуемых языках.

Ключевые слова: **сопоставительный метод, специфические особенности, сопоставляемые языки, межъязыковая интерференция, национальное своеобразие, семантические и структурные различия.**

Сопоставительный метод является одним из главных приемов научного и практического изучения языков. Он способствует выявлению не только общего, но и различий и специфических особенностей каждого из сопоставляемых языков. Поэтому в лингвистике этому методу и уделяется большое внимание.

В последнее время вопросы, связанные с научной методологией, в том числе и сопоставительным методом в языкознании, являются наиболее дискуссионными, что обусловило возросшую потребность их детального изучения [1–8].

Актуальность темы данной статьи определяется важностью поисков наиболее эффективных приемов и путей в изучении сопоставительного метода в лингвистике, способствующему выявлению общего и специфического в различных языках. Применение сопоставительного метода позволяет также справиться с межъязыковой интерференцией, что позволит, в свою очередь, достигать лучших результатов в преподавании разных языков.

Основной целью исследования является обзор научных работ, посвященных сопоставительному методу.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– провести краткий обзор научных работ, посвященных сопоставительному методу в лингвистике;

– дать характеристику использования сопоставительного метода при исследовании разных языков.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем предпринята попытка обзора научных работ, посвященных сопоставительному методу. Результаты данного исследования следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного языкознания.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в том, что его отдельные положения могут быть учтены при использовании сопоставительного метода в лингвистике.

Практическая ценность состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных и семинарских занятий по сопоставительной грамматике на филологических факультетах вузов.

В плане нашего исследования большое значение имеют работы Б.А. Серебренникова, А.А. Реформатского, В.Н. Ярцевой, В.В. Виноградова и других.

Б.А. Серебренников отмечает, что «изучение неродного языка предполагает сравнение фактов одного языка с фактами другого. Этот прием используется как необходимый элемент в исследовании двух и более языков. При сопоставлении фактов неродного языка с фактами родного языка должны использоваться наиболее рациональные методы, доводить до сознания учащихся различие между системой неродного языка и родного» [5, с. 10].

А.С. Чикобава определяет границы сравнительного и сопоставительного методов: «Сравнительный метод ставит своей целью исследовать историю родственных языков, т. е. языков, которые ведут начало от общего языка-основы. Сопоставительный метод имеет две цели: он выявляет расхождения в языках, в основном усваиваемые учащимися, а следовательно, этот прием является наиболее эффективным в процессе обучения неродному языку» [7, с. 3].

На наш взгляд, сопоставительное изучение переходит от сравнительной к типологической грамматике. Кроме того, не менее важным является установление того, в какой мере модели определенной группы или семьи языков соотносятся с моделями других языковых семей. Сопоставительное изучение языков как особая лингвистическая дисциплина раскрывает близость языков, но не показывает их структурные различия.

Основой всякого сравнения является переход от более известного к менее известному. «Сопоставительный и типологический методы имеют большие возможности при изучении устойчивых сравнительных оборотов родственных и

генетически неродственных языков в плане сравнения их структурно-семантических характеристик» [1, с. 474].

А.А. Реформатский утверждает, что «сопоставление опирается на не единичные или случайные факты, а исходит из системы противопоставлений категорий и рядов своего и чужого, т. е. из фактов, закономерных и органичных для данных языков» [4, с. 280].

К примеру, учащиеся национальных образовательных учреждений изучают сначала русский язык, затем и иностранный на базе родного языка. «Учащиеся приходят с уже сложившимся мышлением, которое выражается в формах родного языка. При изучении русского языка учащиеся, слабо владеющие русским языком и не знающие его с детства, сначала строят свою мысль на родном языке, а затем стараются найти соответствующие по смыслу слова и выражения в русском языке» [6, с. 104].

Отмечено, что при сопоставлении языков важно обратить внимание на то, что каждый национальный язык неповторим, своеобразен, отличается национальной спецификой, а также каждый язык является стройной системой отношений фонетического, грамматического, лексического характера. Отличаются и словоупотребление, и фразеологическая система.

Особую актуальность в теоретическом и практическом аспектах приобретают сопоставительные исследования разносистемных языков. Сопоставительное языкознание уже выработало свою методику и принципы анализа материала. При изучении материала в сопоставительном плане важно с самого начала стать на правильный методологический путь.

На наш взгляд, аксиомой должны быть такие принципы, как первичность внутриязыкового описания относительного межъязыкового, т. е. сопоставляемые языки сначала должны быть описаны, потом сопоставлены. При этом изучение отдельных языков должно быть на базе единой теории, едиными методами и с помощью единого терминологического аппарата. Анализируемые в сопоставительном плане явления должны быть рассмотрены не изолированно, а как единицы системы систем. Сопоставлению могут быть подвергнуты элементы разных систем, удовлетворяющие критерию сопоставимости. Это могут быть элементы, выполняющие в своей системе одинаковую лингвистическую функцию. При сопоставительном исследовании должны быть выявлены как сходные, так и отличительные факты двух или более языков.

Ввиду вышеназванных отношений важно рассматривать явления сопоставляемых языков исходя из учета их места в системе языка в целом. Единство взаимообусловленных однородных элементов рассматривают в системе языка. «Понятие системы языка внутренне противоречиво и не покрывает всех тех закрепленных общественной практикой черт, которые обеспечивают функционирование языка как средства общения. При описании явлений языка в рамках его систем в пределах каждого яруса остаются явления, не входящие в сеть противопоставлений, образующих систему, и в языке в целом остаются неопределенные явления, которые могут быть ограничены рамками ярусов» [3, с. 3].

Не подлежит сомнению то, что в различных языках имеются семантически связанные лексические группы, в которых нашли отражение материальные и общественные условия существования языков.

При сопоставительном изучении лексических групп разных языков особо большое значение приобретают контекстуальные сдвиги, изменения значений слов в сочетании с другими словами.

Большая часть слов ограничена в связях внутренними семантическими отношениями языковой системы. Эти лексические значения могут проявиться лишь в связи со строго определенным кругом словесных обозначений.

Кроме того, в лексических значениях слов находит свое выражение национальная самобытность языка, которая складывается исторически, слова в разных языках имеют свои особые законы функционирования.

Отрицание национального своеобразия языка приводит к искажению языковых фактов. Значение слова есть языковое явление, оно может отличаться национальным своеобразием. Национальное своеобразие лексических значений слов является объективной закономерностью, которая складывается исторически. «Национальное своеобразие лексических значений у слов с тождественной направленностью правильнее связывать не с внутренней формой, а определять как идиоматичность лексического значения слов. Поскольку она создается на базе внутри смысловых отношений слов, то наилучшим образом проявляется при системном и сопоставительном рассмотрении слов в разных языках» [2, с. 209].

Кроме того, переход от одного языка к другому не является простым механическим наслаиванием или наклеиванием названий на место других. Недостаточно описания различного изображения одного и того же явления. Важно подчеркивание в явлениях, предметах, действиях и отношениях их разных сторон, сопоставление классификаций, необходима сортировка различных элементов и т. д.

К примеру, при анализе разных языковых явлений двух или более языков находятся слова и выражения, не совпадающие по своему вещественному значению. Именно в этом и заключается национальная специфика лексических значений слов. Несовпадение способов выражения понятий в разных языках наиболее прозрачно обнаруживается во фразеологических и паремиологических единицах. Здесь при переводе важно сохранить национальное своеобразие каждого сопоставляемого языка, ведь в них отражаются особенности мышления народа.

При сопоставительном анализе лексических значений слов, прежде всего, сталкиваемся с проблемой многозначности слова. Такие слова в разных языках реализуются по-разному. Как известно, «всякое слово так многозначно, так диалектично и так способно в контексте выражать все новые смысловые оттенки, что надо большое искусство, чтобы правильно и точно выразить свою мысль, не вызывая никаких кривотолков. Эта многогранность слова особенно ярко выступает при сравнении разных языков друг с другом, так как благодаря различиям исторических условий их развития она никогда в них не совпадает» [8, с. 7].

При сопоставительном анализе языковых единиц разных языков предстает картина их семантического различия как в количественном, так и качественном отношениях. Это обусловлено тем, что слова в сопоставляемых языках имеют разную предметную соотнесенность, и связь слова с определенным понятием не всегда совпадает по своим рамкам со значением слова. Иногда значение слова оказывается гораздо уже, нежели логическая категория. Из-за этого и не может найти полного отражения в значениях слов других языков. Это обусловлено и тем, что взаимоотношение лексических единиц между собой как частей определенной системы вносит различие в их лексические единицы.

Для сопоставительного анализа важным и решающим является выявление классифицирующих элементов в составе того или иного языка, а также определение характера этих отношений. Типологические различия между разными языками выступают часто как источники интерферентных явлений, они многообразны.

При классификации подобных компонентов необходимо тщательное рассмотрение и детализация отдельных моментов, таких как количество и последовательность рассматриваемых единиц, структурно-семантические составляющие, их специфичность, национальное своеобразие, причины, обуславливающие сходство и различие.

Таким образом, проведенный анализ научных работ позволяет сделать выводы о том, что сопоставительный метод в языкознании является одним из ключевых в исследовании разных языков. Данный метод широко применяется для решения лингвистических и лингводидактических вопросов.

При этом язык и каждое его явление рассматриваются в системе, сопоставление сходств и различий должно быть двусторонним, необходимо выделить национальное, специфическое и общее, схожее в исследуемых языках. Помимо этого, сопоставительный метод широко применяется в преподавании и развитии методики преподавания русского и иностранных языков. Он также активно используется в преодолении межъязыковой интерференции и в теории и практике перевода.

Библиографический список

1. Азимова С.Г., Рабаданова Н.А. К вопросу о сопоставительных исследованиях в области образных сравнительных оборотов. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 4: 474 – 476.
2. Звегинцев В.А. *Семасиология*. Москва, 1957.
3. Коротков Н.Н. Понятие системы и его места в анализе и описании строя языка. *Тезисы докладов на дискуссии о проблеме системности в языке*. Москва, 1962.
4. Реформатский А.А. О сопоставительном методе. *Русский язык в национальной школе*. 1962; № 5.
5. Серебренников Б.А. Всякое ли сопоставление полезно? *Русский язык в национальной школе*. 1957; № 2.
6. Смирницкий А.И., Ахманова О.С. О лингвистических основах преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1954; № 3.
7. Чикобава А.С. Сопоставительное изучение языков как метод исследования и как метод обучения. *Русский язык в национальной школе*. 1957; № 6.
8. Щерба Л.В., Матусевич М.И. *Русско-французский словарь*. Москва: Государственный институт «Советская энциклопедия», 1936.

References

1. Azimova S.G., Rabadanova N.A. K voprosu o sopostavitel'nyh issledovaniyah v oblasti obraznyh sravnitel'nyh oborotov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 4: 474 – 476.
2. Zvegincev V.A. *Semasiologiya*. Moskva, 1957.
3. Korotkov N.N. Ponyatie sistemy i ego mesta v analize i opisanii stroya yazyka. *Tezisy dokladov na diskussii o probleme sistemnosti v yazyke*. Moskva, 1962.
4. Reformatskij A.A. O sopostavitel'nom metode. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1962; № 5.
5. Serebrennikov B.A. Vsyakoe li sopostavlenie polezno? *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1957; № 2.
6. Smirnickij A.I., Ahmanova O.S. O lingvisticheskih osnovah prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1954; № 3.
7. Chikobava A.S. Sopostavitel'noe izuchenie yazykov kak metod issledovaniya i kak metod obucheniya. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1957; № 6.
8. Scherba L.V., Matusevich M.I. *Russko-francuzskij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennyj institut «Sovetskaya `enciklopediya», 1936.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-367-368

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*
Mishayeva M.V., *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*

THE STRUCTURE OF PROVERBS AND PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE. The article describes the structure of proverbs and phraseological units of the English language. It is noted that phraseology is a set of semantically integral, figurative phrases, which are characterized by reproducibility. The main features of proverbs are defined as follows: a proverb is a sentence that has stability and relative immutability of form and exists in the language as a ready-made unit as part of phraseology in a broad sense. It expresses a complete thought that reflects a well-known truth, fact or edification and has a general meaning. Phraseology includes a variety of stable combinations that are sentences. They are combined in phraseology proper because of their stability and reproducibility. Such combinations include proverbs and other figurative sayings. The question of including proverbs in phraseology is solved in different ways. Phraseology in the broad sense of the word covers proverbs – crystallized folk sayings that are characterized by an edifying orientation, acting in a certain syntactic form, in the form of a sentence. The phraseological stability of proverbs in communication is conveyed by their intonational integrity.

Key words: **English, proverbs, phraseology, structure, reproducibility, stability, lexicology, stable combination, sentence.**

С.М. Азизова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
М.В. Мишаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье дается характеристика структуры пословиц и фразеологических единиц английского языка. Отмечается, что фразеология представляет собой совокупность семантически целостных, образных словосочетаний, которым характерна воспроизводимость. Основные черты пословиц определяются следующим образом: пословица представляет собой предложение, обладающее устойчивостью и относительной неизменяемостью формы и существующее в языке в виде готовой единицы в составе фразеологии в широком смысле. Она выражает законченную мысль, отражающую общеизвестную истину, факт или назидание и обладающую общим значением. Фразеология включает в себя разнообразные устойчивые сочетания, которые являются предложениями. Они объединяются в собственно фразеологии из-за своей устойчивости и воспроизводимости. К таким сочетаниям относятся пословицы и другие образные изречения. Вопрос о включении пословиц в фразеологию решается по-разному. Фразеология в широком смысле слова охватывает пословицы – откристаллизовавшиеся народные изречения, которые характеризуются назидательной направленностью, выступающие в определенной синтаксической форме, в форме предложения. Фразеологическая устойчивость пословиц в коммуникации передается при помощи их интонационной цельнооформленности.

Ключевые слова: **английский язык, пословицы, фразеология, структура, воспроизводимость, устойчивость, лексикология, устойчивое сочетание, предложение.**

Фразеология английского языка включает в себя обширный и разнообразный материал. В сущности, фразеология представляет собой совокупность семантически целостных, образных словосочетаний, которым характерна воспроизводимость. Они могут служить материалом для составления предложений или их части. Фразеология включает в себя разнообразные устойчивые сочетания, которые являются предложениями. Они объединяются в собственно фразеологию из-за своей устойчивости и воспроизводимости. К таким сочетаниям относятся пословицы и другие образные изречения [1–9].

Сложный состав фразеологии, богатство разнообразных типов устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений не укладывается и не может уложиться в схему трех основных фразеологических понятий [1, с. 69].

Актуальность данной работы заключается в том, что не все проблемы, связанные с фразеологией данного языка, уже разрешены. Недостаточно исследованы пословицы, их место и структура, что является одним из малоизученных вопросов данного языка.

Основной целью данной статьи является анализ структуры английских пословиц и фразеологических единиц.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– выявление специфики пословичной структуры английского языка;

– анализ взаимоотношений устойчивости и изменчивости, проявляющихся в пословицах в процессе коммуникации.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые дается характеристика лингвистических и структурных особенностей пословиц и их функций во фразеологическом составе исследуемого языка.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. характеристикой структурных особенностей ФЕ, взаимосвязями ФЕ и их лингвистического окружения в речи, структурой и семантикой пословиц, а также роли фразеологии в пополнении словарного состава.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в межкультурной коммуникации, а также при анализе конкретного языкового материла, который может содействовать практическому изучению и преподаванию английского языка.

Фразеологическое богатство английского языка всегда вызывало интерес у исследователей. Всесторонний анализ особенностей устойчивых словосочетаний способствует решению ряда проблем, связанных с лексикологией и грамматикой.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые дается характеристика лингвистических и структурных особенностей пословиц и их функций во фразеологическом составе исследуемого языка.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. характеристикой структурных особенностей ФЕ, взаимосвязями ФЕ и их лингвистического окружения в речи, структурой и семантикой пословиц, а также роли фразеологии в пополнении словарного состава.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в межкультурной коммуникации, а также при анализе конкретного языкового материала, который может содействовать практическому изучению и преподаванию английского языка.

Фразеология привлекает своей многогранностью, семантикой, стилистическими особенностями, грамматической структурой, фонетическим оформлением. Вопросы об исторической устойчивости пословиц, охватывающие их длительное использование в коммуникации с сохранением более или менее неизменной структуры, вызывают у исследователей неоднозначный интерес. «Фразеологические единицы являются образованиями раздельнооформленными» [6, с. 206]. Из-за того, что «ФЕ включается в речь именно как целая единица и функционирует в речи как целое слово, она оказывается эквивалентом слова» [4, с. 56]. Отмечено, что понятие фразеологической единицы шире, чем понятие фразеологического оборота. И охватывают они все типы устойчивых сочетаний.

В.В. Виноградов не включает пословицы ни в один из трех основных разрядов своей классификации: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. Он относит к фразеологическим единицам только эквиваленты слов, т. е. сочетания слов и уподобляющиеся словам (тертый калач, строить воздушные замки) в отличие от фраз-предложений (нашла коса на камень) [2, с. 47].

Правомерным является деление на собственно фразеологию и фразеологию в широком смысле, поскольку ФЕ, которые принадлежат как к фразеологии в узком, так и в широком смысле обладают важными общими признаками, связывающими их в единое целое.

Пословицы являются объектом изучения и лингвистики, и литературоведения. Как указывает Ф. Зайлер, «истинная пословица – кусочек поэзии, хотя и очень маленький» [9, с. 32].

В ряде работ подчеркивается обобщающий характер пословиц, метафоричность, образность и лаконичность. О народном характере пословиц отмечается во многих работах.

«Пословица – изречение фольклорного происхождения или прошедшее процесс фольклоризации…» [8, с. 2].

Пословицы часто называют частицами мудрости с печатью векового призвания и употребления. Пословица выражает законченную мысль, которая от-

ражает общеизвестную истину или факт, обладает обобщенным характером или содержит нравоучение, в них отражается народная мудрость. «Пословица обязана своим происхождением народу. Пословицы являются достоянием народа» [5, с. 307].

Эти меткие народные изречения содержат глубокие мысли, широкие обобщения, суждение, притчу, общие законы, обобщение конкретных фактов, жизненные наблюдения, советы, предостережения, назидания и рекомендации.

Сама форма пословиц является предметом внимания исследователей. Большинство из них подчеркивают краткость пословиц. Многие исследователи указывают на специфические интонационные особенности данных единиц. Широко отмечается образность, метафоричность данных устойчивых сочетаний.

Фразеология обычно начинается там, где свободное лексическое значение слова заслоняется фразеологически связанным, понятным из всего словосочетания, и тогда, когда какое-либо словосочетание становится повторяемым, общеизвестным, крылатым, отличающимся образностью, возникает возможность переносного употребления [3, с. 182].

В современной лингвистике считается, что одним из неотъемлемых признаков пословицы является то, что она представляет собой предложение.

Основные черты пословиц определяются следующим образом: пословица является предложением, обладающим устойчивостью и относительной неизменяемостью формы и существующим в языке в виде готовой единицы в составе фразеологии в широком смысле. Она выражает законченную мысль, отражающую общеизвестную истину, факт или назидание и обладающую общим значением. Данные единицы характеризуются краткостью, ясностью и имеют переносный смысл. Это наиболее понятное и употребительное в народе произведение фольклора.

Мнения лингвистов о включении пословиц в фразеологию расходятся. Ряд таких исследователей, как Л.А. Булаховский, А.И. Ефимов, Б.А. Ларин и другие, включают пословицы в фразеологию. Однако часть лингвистов отмечают, что пословицы находятся за пределами фразеологии. Считается, что «пословица является произведением художественного творчества народа, из-за чего не следует их рассматривать как разновидность фразеологических единиц, являющихся собственно продуктом развития языка» [7, с. 3].

По этому поводу существует множество мнений. На наш взгляд, пословицы обладают важными чертами, которые характерны для фразеологических оборотов: устойчивостью, выражающуюся в определенном порядке следования компонентов и неизменном лексическом составе; воспроизводимостью – существованием в языке в качестве готовых единиц.

Обычно смысл пословицы вытекает из значения компонентов. К примеру, из пословицы *Every cloud has a silver lining* («У каждого облака есть серебряная подкладка») следует, что в любой неприятности есть нечто светлое. В редких случаях общий смысл пословиц не выводится из значения компонентов, как и во фразеологических сращениях или идиомах. Например, The wife rules the husband («Жена управляет мужем»).

И пословицам, и фразеологическим единицам характерны образность, метафоричность, лаконичность.

Пословицы являются предложениями, простыми и сложными, они не бывают эквивалентами слов.

Благодаря этому своеобразию обоснованно в составе фразеологии отделить фразеологические обороты от пословиц. Считается, что фразеологические единицы, имеющие строение предложения, т. е. устойчивые фразы, наиболее значительный разряд которых составляет пословицы, входят во фразеологию в широком смысле. Те же фразеологические единицы, выступающие в качестве того или иного члена предложения, фраземы, составляют фразеоматику.

А.В. Архангельский предлагает делить фразеологические единицы на «устойчивые словосочетания, соотносительные по значению со словом, а по форме – со словосочетанием, и устойчивые фразеологические целые, соотносимые с предложением, куда относятся и пословицы» [1, с. 32].

В английской лингвистической литературе мы находим следующие термины: aphorisms, maxims, winged words, в русской терминологии называющиеся афоризмами, сентенциями, крылатыми словами.

Исследователи пишут, что предложения, по форме и содержанию сходные с пословицами, не являются ими, если не имеют широкого употребления в народных массах. Это афоризмы и изречения, но не пословицы. Только пословицы выражают выработанную веками народную мораль.

Отмечается также, что некоторые афоризмы со временем теряют налет книжности и могут превращаться в пословицы.

К примеру, множество изречений В. Шекспира превратились в пословицы, и в современном английском языке не воспринимаются как индивидуальное творчество писателя. Приведем примеры:

At six and seven (король Ричард).

Brevity is the soul of wit (Гамлет) и т. д.

Пословицы – это законченные предложения: Simplicity is enough for any wise man («На всякого мудреца довольно простоты»). The frightened crow is afraid of the bush («Пуганая ворона куста боится») и т. д.

В живой устной речи пословицы выполняют не только номинативную или коммуникативную функции. Они играют и другие важные роли: делают речь образно-выразительной, лаконизируют ее, придают ей эмоционально-экспрессивную окрашенность.

Они употребляются в контексте, поэтому конкретны, обозначают в образной форме отдельный предмет, явление, случай, действие.

Пословицам присущи такие своеобразные черты, как постоянная повторяемость признака, наличие субъекта в предложении в форме общего абстрагированного понятия, дидактическая направленность. Данные единицы обобщают и передают многовековой опыт народа. Они поучают, характеризуют, оценивают, контрастируют, выводят результат. Поэтому основной чертой пословицы является ее дидактическая направленность и известная доля эмоциональной окраски. Она характеризуется специфическими интонационными чертами, которые отличают ее от любого другого высказывания.

Вплетаясь в ткань повествования, пословицы не теряют своей фразеологической целостности, следовательно, – специфического интонационного оформления.

При всей общности значения пословиц с фразеологическими единицами в них четко выделяются оттенки значений и интонация как чуткое средство выражения малейшего сдвига значения.

Проведенный анализ структуры пословиц и фразеологических единиц английского языка позволил прийти к выводу о том, что вопрос о включении пословиц во фразеологию решается по-разному. Фразеология в широком смысле слова охватывает пословицы – откристаллизовавшиеся народные изречения, которые характеризуются назидательной направленностью, выступающие в определенной синтаксической форме, в форме предложения. Фразеологическая устойчивость пословиц в коммуникации передается при помощи их интонационной цельнооформленности – крайне важный языковой показатель, включающий данные единицы во фразеологию. Данный факт отводит им место среди ядерных фразеологических конструкций, составляющих ее основу.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке*. Ростов-на-Дону, 1964.
2. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977.
3. Ефимов А.И. *О языке художественных произведений*. Москва, 1954.
4. *Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1956.
5. Райдаут Р., Уиттинг К. *Толковый словарь английских пословиц*. Санкт-Петербург: Лань, 1997.
6. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва, 1956.
7. Филлиповская И.А. *О синтаксическом строе русских пословиц*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 1955.
8. Шахнович М.И. *Русские пословицы и поговорки как исторический источник* (Тезисы диссертации на степень кандидата наук). Ленинград, 1937.
9. Seiler F. *Das deutsche Sprichwort*. Strasburg, 1918.

References

1. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke*. Rostov-na-Donu, 1964.
2. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977.
3. Efimov A.I. *O yazyke hudozhestvennyh proizvedenij*. Moskva, 1954.
4. *Ocherki po leksikologii, frazeologii i stilistike*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1956.
5. Rajdaut R., Uitting K. *Tolkovyj slovar' anglijskih poslovic*. Sankt-Peterburg: Lan', 1997.
6. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1956.
7. Fillipovskaya I.A. *O sintaksicheskom stroe russkih poslovic*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1955.
8. Shahnovich M.I. *Russkie poslovicy i pogovorki kak istoricheskij istochnik* (Tezisy dissertacii na stepen' kandidata nauk). Leningrad, 1937.
9. Seiler F. *Das deutsche Sprichwort*. Strasburg, 1918.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-369-370

***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*
***Gasanova Sh.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

CHARACTERIZATION OF NARRATIVE PROVERBIAL SENTENCES IN TERMS OF THEIR COMMUNICATIVE FUNCTIONS IN ENGLISH. The article characterizes narrative proverbial sentences from the point of view of their communicative functions in the English language. Narrative proverbial sentences express the predicative relationship of the subject and the predicate, reflecting real connections and relationships. Among English proverbs, quite a large part are negative sentences. Proverbial sentences of the English language with a predicate, which are expressed by a verb in the future tense, are noted in much smaller numbers. In English proverbs, indefinite tenses are used, mainly the present indefinite. And long times occur in rare cases, because they denote actions in motion, in development. They are associated with a certain place or time, and sometimes other actions. So they don't have a generalized character. Perfect tenses are also not typical for English proverbial sentences of a narrative nature. Narrative sentences make up the majority of English proverbs. They are the predominant use of narrative sentences with a verb-predicate in the present indefinite tense in the indicative mood.

Key words: **English, proverbs and sayings, communicative types of sentences, narrative sentences, affirmative and negative sentences.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Ш.С. Гасанова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ПОСЛОВИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье дается характеристика повествовательных пословичных предложений с точки зрения их коммуникативных функций в английском языке. Повествовательные пословичные предложения выражают предикативную связь субъекта и предиката, отражающую реальные связи и отношения. Среди английских пословиц достаточно большая часть является отрицательными предложениями. Пословичные предложения английского языка со сказуемым, выраженным глаголом в будущем времени, отмечаются гораздо в меньшем количестве. В английских пословицах используются неопределенные времена, главным образом настоящее неопределенное. А времена длительные встречаются в редких случаях, поскольку они обозначают действия в движении, в развитии. Они связаны с определенным местом или временем, а иногда и другими действиями. Они не имеют обобщенного характера. Перфектные времена также не свойственны английским пословичным предложениям повествовательного характера. Повествовательные предложения составляют большую часть английских пословиц. Они представлены преимущественным использованием повествовательных предложений с глаголом-сказуемым в настоящем неопределенном времени в изъявительном наклонении.

Ключевые слова: **английский язык, пословицы и поговорки, коммуникативные типы предложений, повествовательные предложения, утвердительные и отрицательные предложения.**

При рассмотрении пословичных предложений в зависимости от их коммуникативных функций, их целенаправленности оказывается, что подавляющее большинство пословиц английского языка, как и любого другого, представлено повествовательными предложениями. Это обусловлено тем, что содержание значительной части пословиц составляют суждения, констатация факта, рекомендации, назидания [1–4].

Анализ повествовательных пословичных предложений английского языка и их коммуникативных функций отличается актуальностью, поскольку в английском языке малочисленны работы такого плана. Данная статья представляет собой попытку исследования коммуникативных функций пословичных предложений повествовательного характера в английском языке. Из этого и вытекает актуальность данной работы.

Основными целями исследования является характеристика повествовательных пословичных предложений английского языка и их коммуникативных функций.

В соответствии с поставленными целями были решены следующие задачи:

– выявить и систематизировать повествовательные пословичные предложения английского языка;

– определить распространенность утвердительных и отрицательных повествовательных пословичных предложений английского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что данная статья – это одна из первых попыток такого анализа пословичных предложений английского языка. Результаты данного исследования следует считать новыми и актуальными для межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в ней, представляют научный интерес для преподавания английского языка и проблем межкультурной коммуникации.

Практическая ценность заключается в том, что её материалы могут быть использованы в преподавании английского языка в вузах и в школе, а также имеют практическую ценность в процессе преподавания дисциплин лингвострановедческого характера.

Повествовательные пословичные предложения выражают предикативную связь субъекта и предиката, отражающую реальные связи и отношения.

А.Н. Гвоздев указывает, что в «повествовательных предложениях приобретает особое значение деление их на утвердительные и отрицательные, поскольку это показывает, имеется ли реальная связь между понятиями или отсутствует» [1, с. 287].

Наши наблюдения показали, что среди английских пословиц большая часть представлена отрицательными предложениями:

The sun does not shine on both nidos of hedge at once («Солнце не светит с обеих сторон изгороди одновременно»).

Better late than never («Лучше поздно, чем никогда»).

A poor man will never go bankrupt («Бедный человек никогда не обанкротится»).

A cracked bell will never ring well again («Треснутый колокол никогда не будет звенеть как раньше»).

Большинство предложений, которые содержат отрицательное наречие «never» или отрицательную лексему «no», отличаются категоричностью. Приведем примеры:

No man cries stinking fish («Ни одни торговец рыбой не будет кричать, что его рыба протухла»).

Wrong never comes right («Неправильное никогда не станет правильным»).

Poverty is no sin («Бедность – не грех»).

Суждениям, которые излагаются в пословицах, свойственно обобщенность значения. Они также обладают вневременной отнесенностью. Из-за этого в превалирующим числе пословиц употребляется настоящее неопределенное время, используемое «для выражения действий и состояний», имеющие место во всякое время … такого рода настоящее время служит как бы представителем или заместителем сверхвременной глагольной формы» [2, с. 174].

В превалирующей части пословиц используется настоящее время, независимо от их характера.

Языковые средства референции неоднородны. Для осуществления неопределённой референции ограничиваются неопределённым и нулевым артиклями, неопределёнными местоимениями, наречиями неопределённого времени, места, частоты, в то время как для выражения определённой референции языковые средства представлены более разнообразно [3, с. 7].

Пословицы обозначают постоянное, закономерное действие, дают сравнительную характеристику предметов: A bird in the hand is worts tho in the bush. The last straw breaks the camel's back.

Пословичные предложения английского языка со сказуемым, которые выражены глаголом в будущем времени, отмечаются в гораздо меньшем количестве. Обычно в таких предложениях обозначается закономерность или повторяющиеся события:

A drowning person will grab at straws («Утопающий будет хвататься за соломинку»).

Hungry dogs will eat dirty pudding too («Голодные собаки тоже будут есть и грязный пудинг»).

Также мало отмечается английских пословиц с глаголом-сказуемым в будущем неопределенном времени с утвердительной или отрицательной семантикой. Приведем примеры:

A kite will never be a good have.

Borrowed garments never fit well.

Использование будущего времени вносит дополнительный оттенок значения. А употребление в данной пословице глагола to be в настоящем времени было бы в ней невозможно. Это обусловлено тем, что пословицы чаще всего изображают статичные явления.

Любую пословицу с квалификативным сказуемым, имеющим в своем составе связку be в настоящем времени, можно было бы преобразовать без изменения значения, поставив глагол в будущем времени и добавив обобщающее наречие: A bird in the hand is worts tho in the bush. = A bird in the hand is will be always worth tho in the bush.

Будущее время в английских пословицах не выполняет никаких дополнительных функций по сравнению с настоящим. Поэтому оно встречается редко.

В редких случаях в пословицах английского языка глагол стоит в прошедшем неопределенном времени. Приведем примеры:

Fingers were made before forks, and hands before knives («Пальцы были созданы раньше вилок, а руки – раньше ножей»).

Rome was not buit in a day («Рим не был построен за один день»).

Значительная часть пословиц со сказуемым в прошедшем времени может по смыслу относиться к любому времени. Приведем примеры:

March grass never did good («Мартовская трава никогда не приносила пользы»).

Faint heart never won fair lady («Слабое сердце никогда не завоевывают красавицу», т. е. робость мешает успеху).

Для данных пословиц характерно то, что сказуемое в них сочетается с отрицательным наречием *never*, благодаря которому и возникает значение обобщенности и вневременной отнесенности. Аналогичное наречие утвердительного характера *always* в пословицах со сказуемым в прошедшем времени никогда не употребляется.

Необходимость в наречии обобщающего характера вызвана тем, что в отличие от настоящего и частично будущего неопределенного времени, которые сами по себе способны выражать обязательные, закономерные действия в обобщенном виде, прошедшее неопределенное время этим свойством не обладает. Если убрать данное отрицательное наречие из указанных пословиц, то они перестают быть таковыми, так как потеряют обобщающий характер.

Возможно, эти пословицы приобретают большую категоричность, так как ссылаются на прошлое. Очевидно, в большинстве случаев все неопределенные времена в пословицах становятся в некоторой степени равноценными и выражают мысль о том, что данное действие, явление имело место в прошлом, но может происходить сейчас и останется верным в будущем.

Следовательно, в пословицах почти полностью используются неопределенные времена, главным образом – настоящее неопределенное. А времена длительные встречаются в редких случаях, поскольку они обозначают действия в движении, в развитии. Они связаны с определенным местом или временем, а иногда и другими действиями и не имеют обобщенного характера.

Перфектные времена также не свойственны английским пословичным предложениям повествовательного характера.

Отношения с настоящим моментом или каким-либо моментом или действием в будущем или прошлом, выражение завершенности события, отсутствие обобщенного характера, присущее перфектным временам, мешают их использованию в пословицах.

Надо сказать, что в пословичных предложениях в сочетании с наречием *never* никогда не используется настоящее перфектное время. А в обычных (непословичных) предложениях английского языка оно довольно часто встречается.

В сложных пословичных предложениях, как и в простых, чаще используется настоящее неопределенное время: A fool may ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years («Умный и семь лет не ответит на вопросы, которые дурак задаст за один час»).

В сложных пословичных предложениях наблюдается большое разнообразие в употреблении времен, так как в них выражаются взаимоотношения между различными действиями.

Настоящее неопределенное время отмечается в сложносочиненных предложениях. А будущее неопределенное время употребляется во второй части предложений, которые выражают условие или обязательный результат.

В сложноподчиненных предложениях основным временем является также настоящее неопределенное время. И в главном, и в придаточном предложении описываются действия, связанные вневременной отнесенностью. Эти действия обычно взаимосвязаны так, что одно закономерно влечет за собой другое. Реальная же последовательность не находит отражения в пословице:

Everything comes to him who waits («Все приходит к тому, кто ждет»).

Where there's a will, there's a way («Там, где есть воля, есть и путь»).

Параллельно с этим здесь чаще, чем в простых предложениях, встречаются другие времена, поскольку сложноподчиненные предложения могут характеризовать предметы, явления, которые отдалены друг от друга временем. Они могут указывать на относительную последовательность тех или иных событий или явлений: They think a calf a muckle beast that never saw a cow. Who keeps company with the wolf.

В сложных пословичных предложениях обычно отмечается настоящее неопределенное время, но шире, чем в простых, используются и другие времена.

В английском языке встречается группа пословиц без сказуемого или связки:

Out of sight, out of mind («С глаз долой – из сердца вон»).

First come, first served («Первый пришел, первый и обслужен»).

Такие пословицы характеризуются вневременной отнесенностью. Время в них не выражено, поскольку отсутствует связочный глагол или сказуемое.

В пословицах английского языка не употребительны многие явления и конструкции общенародного языка. Это обусловлено особенностями их структуры и содержания.

Обобщающий смысл, характерный пословицам, препятствует употреблению в них слов и средств, дающих характеристику отдельных конкретных предметов и явлений.

Здесь используются личные местоимения в определенно-личном значении, притяжательные местоимения в функции определений к подлежащему. Такие притяжательные местоимения, определяющие другие члены пословичного предложения, широко распространены, но не вызывают конкретизации. Встречаются также уточняющие, конкретизирующие слова, а также большое количество собственных имен.

Из-за обобщающего смысла пословиц в них не употребляется все многообразие времен, которым располагает английский язык.

Содержание в пословице некоторой истины или поучения связано с отсутствием эмоциональности, которое выражается в том, что среди пословиц нет восклицательных предложений. А оценочный характер пословиц проявляется всегда достаточно сдержанно.

В подавляющем большинстве пословиц встречается настоящее неопределенное время, так как оно способно лучше всего выразить вневременной характер пословиц, кроме того, в простых и сложных пословичных предложениях употребляются и другие времена, которые в одних случаях выполняют особые функции, а в других, очевидно, не вносят ничего нового по сравнению с настоящим. Аналогичные явления наблюдаются и среди пословиц других языков, где также «либо употребляются глагольные формы, имеющие вневременное значение, либо глагольные формы приобретают это вневременное значение в силу специфики жанра» [4, с. 63]. Как утверждает А.Н. Шрамм, пословица «сближает прошедшее с настоящим и будущее с настоящим» [4, с. 59].

Таким образом, проведенный анализ повествовательных пословичных предложений с точки зрения их коммуникативных функций в английском языке позволил сделать вывод о том, что повествовательные предложения составляют большую часть английских пословиц. Они включают преимущественное использование повествовательных предложений с глаголом-сказуемым в настоящем неопределенном времени в изъявительном наклонении. Редко используются другие времена, если же и используются, то в значении настоящего неопределенного времени. Отмечается употребление наречий обобщающего характера, местоимений, в особенности в составе сложных предложений, существительных в родовом значении.

Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. *Очерки по стилистике русского языка*. Москва, 1955.
2. Ильин Б.А. *Современный английский язык*. Москва, 1948.
3. Хидешели Е.П. *Функции коммуникативных типов предложения в современном английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2003.
4. Шрамм А.Н. *Наблюдения над синтаксическим строением русских пословиц*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1954.

References

1. Gvozdev A.N. *Ocherki po stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1955.
2. Il'in B.A. *Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva, 1948.
3. Hidesheli E.P. *Funkcii kommunikativnyh tipov predlozheniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2003.
4. Shramm A.N. *Nablyudeniya nad sintaksicheskim stroeniem russkih poslovic*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1954.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-371-372

***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*
***Ragimkhanova L.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

PROVERBIAL SENTENCES OF THE ENGLISH LANGUAGE AND THEIR COMMUNICATIVE FUNCTIONS. The article analyzes proverbial sentences of the English language and their communicative functions. It is noted that proverbs, as discursive units, can more actively realize their meaning and communicative and pragmatic potential within the framework of this activity. English proverbs represent a large and diverse range of figurative sayings that cover all aspects of English life. These language sayings are sentences in their structure. They have a didactic purpose, that is, they recommend, give advice, edification, warn, teach. Proverbs can be both simple and complex sentences. Imperative sentences have the greatest prevalence. They express advice, instruction, give recommendations, warn. The predicate in imperative sentences is expressed by a verb in the imperative mood. It is used in both simple and complex proverbial sentences. The structure of proverbs of the English language is organized according to strict laws of grammar and syntax, has clear formal manifestations that lend themselves to direct observation and description. After narrative proverbial sentences, incentive sentences come second, interrogative sentences are rare, they are rhetorical questions.

Key words: **English, communicative types, proverbial sentences, didactic character, imperative sentences, exclamation sentences, interrogative sentences.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Л.К. Рагимханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E- mail: raghimkhanoval@mail.ru*

ПОСЛОВИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ

В статье проводится анализ пословичных предложений английского языка и их коммуникативных функций. Отмечается, что пословицы как дискурсивные единицы могут активнее реализовать свое значение и коммуникативно-прагматический потенциал в рамках данной деятельности. Английские пословицы представляют собой большой и разнообразный круг образных изречений, которые охватывают все стороны жизни англичан. Данные языковые изречения по своей структуре являются предложениями. Они имеют дидактическую цель, то есть они рекомендуют, дают советы, назидания, предостерегают, поучают. Пословицы по структуре бывают простыми и сложными предложениями. Наибольшую распространенность имеют повелительные предложения. Они выражают совет, поучение, дают рекомендации, предостерегают. Сказуемое в повелительных предложениях выражено глаголом в повелительном наклонении. Оно используется и в простых, и в сложных пословичных предложениях. Структура пословиц английского языка организована по строгим законам грамматики и синтаксиса, имеет четкие формальные проявления, которые поддаются непосредственному наблюдению и описанию. На втором месте после повествовательных пословичных предложений стоят побудительные предложения, редко встречаются вопросительные предложения, они представляют собой риторические вопросы.

Ключевые слова: **английский язык, коммуникативные типы, пословичные предложения, дидактический характер, повелительные предложения, восклицательные предложения, вопросительные предложения.**

Наиболее важная и существенная характеристика пословицы заключается в том, что это устойчивое, существующее в языке в виде готовой единицы предложение обобщенного характера.

Пословицы являются сгустками народных наблюдений, они выражают жизненные реалии [1–4].

Как писал Г.Л. Пермяков, «пословица есть грамматически законченное изречение с образной мотивировкой общего значения, то есть требующее расширительного толкования» [3, с. 19].

Актуальность работы обусловлена малоизученностью коммуникативных функций пословичных предложений английского языка. Это является значимым в повышении эффективности межкультурной коммуникации. Ведь пословицы как дискурсивные единицы могут активнее реализовать свое значение и коммуникативно-прагматический потенциал в рамках данной деятельности.

Цель исследования – определить особенности коммуникативных функций пословичных предложений английского языка.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– выявить коммуникативные типы пословичных предложений английского языка;

– определить особенности употребления пословичных повелительных и вопросительных предложений английского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что данное исследование является первой попыткой такого анализа пословичных предложений английского языка, связанных с коммуникативными функциями.

Теоретическая значимость состоит в углубленном изучении роли пословиц английского языка в создании дискурса, их коммуникативно-прагматических и эстетических функций.

Практическая ценность нашего исследования заключена в возможности использования его результатов при составлении курса лекций по лексике и паремиологии, стилистике. Результаты исследования могут оказаться полезными при составлении паремиологических и фразеологических словарей, изучении пословиц в рамках вузовской программы, что может также содействовать формированию не только языковой, но и межкультурной компетенции студентов.

Английские пословицы представляют собой большой и разнообразный круг образных изречений, которые охватывают все стороны жизни англичан. Данные языковые изречения по своей структуре являются предложениями. Они имеют дидактическую цель, то есть рекомендуют, дают советы, назидания, предостерегают, поучают. Пословицы по структуре бывают и простыми, и сложными предложениями, характеризуются устойчивостью лексемного состава, неизменяемостью последовательности лексем, которая связана с синтаксической обусловленностью.

«Коммуникативно-функциональной особенностью синтаксических средств формирования и выражения в пословицах является их полифункциональность и полисемантичность, обусловленные контекстом или конкретной речевой реализацией, в которых и раскрываются функционально-семантические потенции формальной стороны высказывания. Как следствие, пословицы одного коммуникативно-прагматического типа наделяются функционально-семантическими характеристиками другого типа, при этом в пословице наличествуют как первичные, так и вторичные значения, изначально не свойственные форме глагола-предиката и обнаруживающие себя только в определенных контекстуальных реализациях» [2, с. 13].

После повествовательных предложений пословиц наибольшую распространенность имеют повелительные предложения. Они выражают совет, поучение, дают рекомендации, предостерегают. Например:

Don’ t let your Jams outrun your claws./ Don’t let your tongue get ahead of your thought. Keep something for him that rides on the white.

Повелительных предложений-пословиц, которые составляют совет, в английском языке немного, но пословичных предложений дидактического характера – множество: That which proves too much proves nothing («Кто слишком много доказывает, тот ничего не доказывает»).

Для сравнения возьмем две пословицы:

русс.: *Цыплят по осени считают.*

англ.: *Don’ t count your chickens before they are hatched* («Не считай цыплят, пока они не вылупились»).

В обеих пословицах имеется поучение. Но по своим коммуникативным типам русская пословица является повествовательным предложением, английская – повелительным. Как видно из примеров, дидактический характер не зависит от типа предложения. Повелительное предложение, выражающее совет или наставление, необязательно должно быть направлено на какое-то лицо:

Don't put things away until May is over («Не убирай вещи, пока не закончится май»).

Look before you leap («Смотри, прежде чем прыгать»).

Learn to walk before you run («Научись ходить, прежде чем бегать»).

When in Rome, do as the Romans do («Находясь в Риме, веди себя, как римлянин»).

Do a little well and you do much («Сделай немного хорошо, и ты сделаешь много»).

People who live in glass houses should not throw stones («Не критикуй людей, когда сам не совершенен»).

В этих английских пословицах имеется непосредственное обращение говорящего к собеседнику.

А в данной пословице нет такого обращения: *It's impossible to follow instructions from two different sources* («Невозможно следовать инструкциям из двух разных источников»).

Сказуемое в повелительных предложениях выражено глаголом в повелительном наклонении. Оно используется и в простых, и в сложных пословичных предложениях. Приведем примеры:

Live and learm («Живи и учись»).

Don't cross the bridge until you come to it («Не переходи мост, пока до него не дойдешь»).

Put your best foot forward («Выставляй вперед лучшую ногу») и т. д.

В сложных предложениях совет или наставление, которое выражено повелительной формой в главном предложении, уточняется указанием времени, места и условия в придаточном предложении. Например:

Do as you may if you can' t do as you would («Делай, что можешь, если не можешь поступить так, как хотел бы»).

When fortune knocke, open the door («Когда фортуна постучит, открой дверь»).

When the fox preaches, take care of your geese («Когда лиса толкует о морали – береги гусей»).

Hope for the best, but prepare for the worst («Плохое случается, так, что будь готов к этому.

Повелительные пословичные предложения имеют обобщенный характер и, относясь в речи к одному лицу, имеют значение и отнесенность к большой группе лиц. Такие предложения характеризуются ограниченным числом определений в составе. В них основное внимание уделяется действию, они содержат группу сказуемого, которая реже включает определения, особенно, когда само сказуемое является процессным, т. е. выражено знаменательным глаголом:

Don't cross the bridge until you get there («Не переходи мост, пока не доберешься туда»).

If you would make an enemy lend a men money, and ask it of him again («Если вы хотите заставить врага одолжить человеку денег и попросить их у него снова»).

Определения, которые все же употребляются в повелительных предложениях, выполняют важные функции. Например:

Take the first advice of a woman and not the second («Прислушайтесь к первому совету женщины, а не ко второму»).

В отдельных случаях, когда определения выражены притяжательными местоимениями *your, thy, his, her, cheir,* они являются, скорее, служебным элементом в предложении, служа заменителем артикля:

Cut the coat according to the cloth («По одежке протягивай ножки»).

Среди английских пословиц небольшую группу составляют вопросительные предложения. Приведем примеры:

How can the foal amble if the horse and mare trot? («Как может жеребенок идти иноходью, если лошадь и кобыла идут рысью?»).

Пословичные вопросительные предложения по своему содержанию почти не отличаются от других предложений. Это своего рода риторические вопросы, которые не требуют ответа. В них содержится мысль, которую можно было выразить отрицательным или повествовательным предложением.

What good can it do an ass to be called a lion? («Какая польза ослу от того, что его называют львом?») – *It can do an ass no good to be called a lion* («Ослу не принесет пользы, если его назовут львом»).

Существуют также параллельные варианты пословиц в форме повествовательных и вопросительных предложений. Например:

Can the leopard change his spots? («Может ли леопард переменить пятна свои?»)

The leopard cannot change his spots («Леопард не может менять свои пятна»).

Can ye touch pitch and remain undefiled? («Можете ли вы коснуться смолы и остаться незапятнанным?»)

One cannot touch pitch without being defiled («Нельзя прикоснуться к смоле, не осквернившись»).

Отмечено, что структура таких вопросительных предложений вызывает много споров. Однако сходство вопросов, утверждений или отрицаний видно хотя бы из того, что многие вопросы в действительности являются утверждениями или отрицаниями, т. е. риторическими вопросами, не требующими ответа.

Вопросительное предложение, содержащее отрицание, по своему смыслу соответствует повествовательному предложению.

What will not money do? («Чего не сделают деньги?»)

Money will do anything («Деньги делают все, что угодно»).

Все приведенные предложения являются специальными вопросами с вопросительными словами w*hat , who, when, where, how.*

When Adam delved and Eve span who was then a (the) gentleman? («Когда Адам пахал, и пряла Ева, где родословное стояло древо?»)

Who can you expect of a hog bat his? («Что вы можете ожидать от свиньи, бьющей его?)

Who can hold that will away? («Кто может сдержать эту волю?»)

Среди пословичных вопросительных предложений встречаются и простые, и сложные. В некоторых случаях вопрос может содержаться лишь в одной части предложения.

Как известно, среди пословиц нет вопросительных предложений, которые требуют ответа, так как их специфика не позволяет требовать этого, они выражают суждение и обычно содержат риторические вопросы.

Восклицательных пословичных предложений в английском языке не встречается, поскольку в них нет той эмоциональности, которая должна быть в восклицательных предложениях. Но в английском языке в художественных текстах отмечается употребление пословиц с восклицательной интонацией. Например: *Great wits jump! answers Susan wits a tremulous laugh.*

Значительная часть английских пословиц являются повествовательными предложениями. Они, как известно, служат для выражения суждений, фактов окружающей реальности. В этом и проявляется одна из форм зависимости между содержанием и их структурой.

Х.М. Сотвалдиева отмечает, что «с точки зрения коммуникативного типа предложения английские пословицы в большинстве случаев – повествовательные предложения, сравнительно небольшую группу составляют повелительные предложения. Вопросительные предложения встречаются редко» [4, с. 306].

Таким образом, проведенный анализ пословичных предложений английского языка привел к выводу о том, что структура пословиц данного языка организована по строгим законам грамматики и синтаксиса, имеет четкие формальные проявления, которые поддаются непосредственному наблюдению и описанию. Распределение пословиц английского, как и любого другого языка, по основным коммуникативным типам происходит одинаково. На наш взгляд, главное положение в пословицах английского языка занимает повествовательный тип, поскольку он наиболее отвечает характеру пословиц. На втором месте после повествовательных пословичных предложений стоят побудительные предложения, редко встречаются вопросительные предложения, они представляют собой риторические вопросы.

Библиографический список

1. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Высшая школа, 1984.
2. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
3. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва, 1988.
4. Сотвалдиева Х.М. Синтаксическая структура английских пословиц. *Молодой ученый*. 2018; № 44 (230): 306 – 307.

References

1. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
2. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
3. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva, 1988.
4. Sotvaldieva H.M. Sintaksicheskaya struktura anglijskih poslovic. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 44 (230): 306 – 307.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-373-375

***Sultygova M.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: marifa_sultygova@mail.ru*
***Uruzbekova M.M**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mumina1955@mail.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF THE CAUCASIAN PEOPLES' PAREMIAS AND THEIR ROLE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION. Paremiological units, on the one hand, are deeply national, on the other – international. There are thoughts peculiar to all peoples, but each nation expresses them in its own way, taking into account ethnographic, geographical features, customs, mentality, etc. It is noted that the ideas of peace and goodness, the role of labor and knowledge are common to all peoples of the world; respect for positive human qualities: diligence, modesty, honesty, condemnation of malice and greed, stupidity and laziness. Comparative study of the paroemias of the peoples of the Caucasus and the Russian people shows how much there is in common and different between the culture, life and work of their carriers. The peoples of the Caucasus have many local customs and traditions in common. an equivalent translation of paroemias from one language to another with an accurate and subtle reproduction of the essence of what was said contributes to a better perception, mutual understanding and mutual rapprochement of cultures of different peoples.

Key words: **national-cultural specifics, paremiological units, Nakho-Dagestan languages, Russian language, comparative method, Ingush language, Avar language, Dargin language.**

***М.М. Султыгова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: marifa_sultygova@mail.ru*
***М.М. Уружбекова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mumina1955@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПАРЕМИЙ НАРОДОВ КАВКАЗА И ИХ РОЛЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Паремиологические единицы, с одной стороны, глубоко национальны, с другой – интернациональны. Существуют воззрения, свойственные всем народам, но у каждого народа они выражаются по-своему, с учётом этнографических, географических особенностей, обычаев, менталитета и т. д. Отмечено, что общими для всех народов мира оказываются идеи мира и добра, роли труда и знаний; уважение к положительным человеческим качествам: трудолюбию, скромности, честности, осуждение злобы и жадности, глупости и лени. Сравнительно-сопоставительное изучение паремий народов Кавказа и русского народа показывает, как много общего и различного между культурой, бытом и трудовой деятельностью их носителей. У народов Кавказа перекликается множество местных обычаев и традиции. Равноценный перевод паремий с одного языка на другой с точным и тонким воспроизведением сути сказанного способствует лучшему восприятию, взаимопониманию и взаимосближению культур разных народов.

Ключевые слова: **национально-культурная специфика, паремиологические единицы, нахско-дагестанские языки, русский язык, сравнительно-сопоставительный метод**, **ингушский язык, аварский язык, даргинский язык.**

Национальное своеобразие паремиологической системы нагляднее всего проявляется в сопоставлении ее с параллельной системой другого языка. Так, паремии народов Кавказа в сопоставлении с русскими можно рассматривать и анализировать в двух аспектах: в содержательном (воспитательном) и формальном (языковом). Очень важно внимательное отношение к воспроизводимым при переводе национально-культурным реалиям, что позволит «избежать ложных обобщений и сомнительных предположений об этнической истории» [1, с. 6].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что возросший интерес к изучению картины мира этнической общности позволяет определить особенности разных генетически родственных и неродственных языков, которые необходимо учитывать в межкультурной коммуникации для повышения ее эффективности.

Цель исследования – определение особенностей национально-культурной специфики паремий нахско-дагестанских и русского языков и их роль в межкультурной коммуникации.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: раскрыть смысловую нагрузку паремий; определить эквиваленты и расхождения паремий в исследуемых языках.

Научная новизна исследования заключается в том, что данное исследование является первой попыткой сопоставительного анализа паремиологических единиц нахско-дагестанских и русского языков. Результаты данного исследования следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного языкознания и межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты проведенного исследования вносят определенный вклад в изучение сравнительной типологии нахско-дагестанских и русского языков.

Практическая ценность заключается в использовании материалов анализа при составлении паремиологических словарей по указанным языкам.

Открыть путь к сердцу и уму человека, воспитать его как полноценную личность можно разными методами, в которых паремии занимают далеко не последнее место. С формальной (языковой) точки зрения выясняется, что именно паремии, помимо своей смысловой нагрузки, делают нашу речь красочной, запоминающейся и выразительной [1–6]. Исследуемые нами паремии ингушского, аварского, даргинского и русского языков позволяют выявить, как правдиво и лаконично человек может отражать в паремиях жизненные реалии, что отражается в тематическом разнообразии пословиц, среди которых выделяем паремии:

– ***о многословии (болтливости)*:**

русс.: *Молчание – золото. // Слово не воробей, вылетит (выпустишь) – не поймаешь. // Язык твой – враг твой. // Высказанное слово – серебро, невысказанное – золото*; ингуш.*: Даьссача хабарал дикъа худар тол* («Густая каша лучше пустой болтовни»); авар.: *Ч1обогояб харбидаса бакьвараб карщ лъик1* («Лучше густая каша, чем пустая болтовня»); дарг.: *Дахаъл гъайличир, гъал чуду г1ях1ти дирар* («Лучше 20 чуду, чем пустая болтовня»); *Х1ебурибси гъай мургьила* («Невысказанное слово – золотое»).

– ***О Родине:***

русс.: *И кости по Родине плачут*; ингуш.: *Ше вав, хьалкхийна мохк малхала б1айхаг1а ба* («Родимая сторона теплее солнца»); авар.: *Ватlан цlунун хварав чи, хабалъ чlаго вуклуна* («Кто родину защищая погиб, тот и в могиле жив»); дарг. *Ват1ан багьандан жан деда* («За Родину жизнь отдай»).

– ***О мужестве и храбрости:***

русс.: *Смелый умирает однажды, а трус – много*; ингуш.: *Сага майрал ж1алена дика хов* («Собака различает труса и храбреца»); авар.*: Бахlарчи кьалда, хlалихьат боснов холла* («Герой на войне умирает, трус – в постели»); дарг.: *Игит гьачам убк1ар, вайгъабза даршна* («Храбрец умирает один раз, а трус – сто»).

– ***О терпении*:**

русс.: *Всякое дело терпеньем одолеть можно*; ингуш.: *Сабар – ялсмален д1оаг1а* («Спокойствие – ключ от рая»); авар.: *Сабур алжаналъул кlул* («**Терпение – ключ от рая»);** дарг.: *Сабурла умхьу мургьила бирар* («Терпенья ключ – золотой»).

– ***О коварстве (обмане):***

русс.: *У лжи ноги коротки*; ингуш.: *Тийшаболх лелабаьча коа нитташ баьннаб* («Подлость не останется без возмездия»); авар.: *Гьерсил хlамlал хlедул* («У лжи ноги восковые»); дарг.: *Къянала кьяшми къант1ти дирар* («У лжи ноги короткие»).

– ***О скупости*:**

русс.: *Жадность к деньгам не имеет предела;* ингуш.: *Ц1аьрмата саг ший керта т1ара хинжа божар кхер* («Жадный даже гниду боится уронить с головы»); авар.: *Гlакълу гьаре, боцlи гьаруге* («Проси ум, богатство не проси»); дарг.: *Арцли велкъес вируси ах1ен* («Невозможно насытиться деньгами»).

– ***Об усердии в труде*:**

русс.: *Кто не работает, тот не ест.* ингуш.: *Да маькара – дезал маькара* («Хозяин трудолюбив – трудолюбива и семья»), *Дакъа – нийса, хьинар – т1ехь* («Трудись больше других, но долю получай равную»); авар.: *Бекьичlес хур лъилъуларо* («Кто не сеял, тот не жнет»); дарг.: *Узх1евзуси укх1евкар* («Кто не работает, тот не ест»); *Дудеш узалли, дурх1нира бузар* («Если отец работает, и дети работящие»).

Интересны и весьма жизнестойки паремии, «содержащие наблюдения над всеобщей диалектикой жизни. Они говорят об обособленности явления и неотъемлемости его сущности» [3, с. 153]. Паремии такого содержания встречаются в любом языке.

В частности, в содержательном плане как соответствие русской пословице *Не бывать калине малиною* можно отметить следующие аналоги нахско-дагестанских языков: *ингуш.: Вира ше вир долга хайнад кодж шийна т1адиллача* («Надели на ишака вьючное седло, и тогда понял, что он воистину ишак»); авар.: *Кьили лъунилан гIорцIадул чу лъугьунаро, чангит банилан хIамил гIорцIен лъугьинаро* («Оседланный осёл конём не станет, уздечку надев, мул ишаком не станет»); дарг.: *Сецад дурхъати жили-кьабта чедихьили хьалли, эмх1е эмх1ели кавлан (*«Хоть и дорогим седлом оседлаешь ишака, он останется ишаком») [5].

Люди, говорящие на разных языках, создают различные картины мира, и от различия языков зависит не только непохожесть в содержании мышления, но и отличие в логике мышления, т. е. различные языки порождают различные типы мышления. В условиях разных культур возможно существование семантически адекватных паремий.

Паремиологическая система убедительно показывает национальное своеобразие языковой картины мира. Паремии относятся к средствам прямого выражения чувственно наглядных образов. И в содержательном (воспитательном), и в формальном (языковом) аспектах изучения паремий сравниваемых языков проявляется их национальный и интернациональный характер.

Переводить то, что считается частью культуры одного народа, на другой язык довольно сложно, соответственно, трудности перевода некоторых дагестанских паремий возникали и возникают всегда. Например, дословный перевод аварской пословицы *Боз босизе рес гьечIеб механалъ дарай босизе лъугьунге* звучит так: «Если нет возможности купить бязь, не пытайся покупать шёлк». Для аварцев смысл паремии понятен, а для русского человека эта паремия может показаться чем-то новым, поэтому смысл не всегда раскрывается полностью. Такого рода выражения нуждаются не только в переводе, но и в комментариях. Значит, для того, чтобы и русский понял то, что хотели сказать пословицей аварцы, надо искать русский эквивалент: *По одёжке протягивай ножки.* Такой вариант более понятен и близок русскому человеку. Но если перевести ее опять на аварский язык, то получится следующее: *РатIида рекъон бохдул ритIе* («Вытягивай ноги по длине одежды»).

Как видим, первоначальный вариант перевода аварской пословицы далёк от конечного, чего не скажешь о даргинской пословице, в которой все ясно при буквальным переводе: *Ахъри х1ясибли вяшик1ес чебиркур* («Надо действовать по возможностям»).

Следует учитывать также, что не всегда совпадает стилистическая или эмоциональная окраска составляющих паремий данных языков. Так, русская пословица *Петух – драчун, волокита* в содержательном плане не может быть эквивалентом аварской *Бищунго чIухIараб жоги – хIелеко, бищунго яхI бугеб жоги – хIелеко.* В дословном переводе («Самый горделивый – петух, самый честный – тоже петух») слово *хIелеко* («петух») определяется словами не только отрицательного, но и положительного оценочного содержания: *чIухIараб* («горделивый, заносчивый»), *яхI бугеб* («честный»).

В паремиях подобного узконационального характера раскрываются некоторые моменты видения мира конкретным народом, создавшим такие паремиологические единицы. Так, трудно подобрать русский эквивалент к следующим паремиям: ингуш.: *Дакъа менге к1ала а диле, хьаьшана г1улакх де* («Спрячь покойника под кровать, но с почестями прими гостя»), Лоам 1аса даьча 1атта ара маша довргдац («Корова, отелившаяся в горах, будет хорошо доиться (пастись) на равнине»); авар.: *Квинарищан абулеб жо – квангеян абураб жо, гьекъелаищан абураб жо – гьекъогеян абураб жо* («Если спрашиваешь, не поешь ли, значит, говоришь, чтоб не поел, если спрашиваешь, не выпьешь ли, значит, говоришь, чтоб не выпил»)*;* дарг.: *Г1ях1яйзи укес дигив или хьарх1ебиу* («У гостя не спрашивают, сыт ли он»).

Представителю нахско-дагестанских языков, владеющему родным национальным языком, нет необходимости объяснять смысл этих паремий, поскольку на Кавказе не принято спрашивать гостя, будет ли он кушать, пить, здесь сразу усаживают гостя и накрывают стол. В том случае, «когда национальная поговорка, пословица, фразеологическая единица не переводится аутентично на русский язык», в своих лингвистических комментариях по художественному переводу А.А. Абдуллаев рекомендует «изыскивать возможность трансформировать ее с помощью инопорядковых соответствий, но не пытаться во что бы то ни стало подобрать равноуровневый коррелят. Это и описание, и толкование, и перифраз» [1, с. 44].

В качестве такого рода примеров им приводятся и образные выражения в лакском языке слова *къахъну* и *чIурлил* ссихьу («куропатка», «фарфоровая кукла»), которые, согласно автору монографии, в метафорическом употреблении на лакском языке указывают на красивую девушку с грациозной походкой и абсолютно не соответствуют значению «стройная, статная» в русском языке, где значение слова *куропатка* расценивается как «низкорослая, проворная женщина», а *фарфоровая кукла* – «пустая и бездушная женщина», это «приводит к досадным недоразумениям» [1, с. 124]. В этих и подобных случаях исследователь рекомендует не буквальный перевод, а перифразу, замену соответствующим русским эквивалентом. В связи с этим представляется целесообразным выявлять соответствующие по значению и окраске слова, частичные эквиваленты фразеологизмов. Например, чтобы правильно перевести такого рода дагестанскую пословицу или поговорку, прежде всего необходимо определить, существует ли подобный фразеологический оборот в русском языке. «Когда имеется эквивалентное лексическое средство в языке перевода, способ транспонирования через инополевые средства не оправдан» [1, с. 44].

Если такой оборот в русском языке отсутствует, приходится подбирать аналогичный, но с другой основой, например, могут быть изменены части речи паремиологической единицы. Например, к аварской пословице *Гъалатl кколарев чи вуго, ретlун тlимугъгун гъасда гIодов чIарав* («Не ошибается тот, кто в полушубке сидит у очага») в качестве аналога можно подобрать его русский эквивалент с другими составляющими: *Не ошибается тот, кто ничего не делает*. Или ср.:

русск.: *После драки кулаками не машут* [6]; ингуш. *Ловзар д1адаьнначул т1ехьаг1а лекха пандар эшаш хиннабац* («Нечего играть на гармони, когда вечеринка уже закончилась») [4];

авар.: *Оц бикъун хадуб, къоно тlамуларо* («После кражи быка капкан не ставят») [2];

дарг.: *Заблис г1ергьи варгьи чегьелгьан* («После дождя бурку не надевают»), *Унц биг1и г1ергьи, дярхъ дебабарни дуг1ла саби* («Напрасно закрывать ворота, после того, как увели быка») [5].

Исходя из восприятия нахско-дагестанских и русских паремий в ракурсе адекватности перевода и варьирования их составляющих элементов, паремии можно разделить на следующие категории:

1) нахско-дагестанские паремии, которые полностью одинаково переводятся на русский язык, т. е. указанные варианты соответствуют паремиям русского языка:

русс.: *Дитя не плачет – мать не разумеет* [6]; ингуш.*: Бер ца дийлахача, нанас накха хьекхабац* («Не плачущего ребенка не кормят»; ав.: *ГIодичIони лъимаде керен кьоларо* («Не плачущего ребенка не кормят»); дарг. *Висх1ейсуси дурх1я валх1евалха*. «Не плачущего ребенка не кормят»;

2) паремии нахско-дагестанских языков, которые не имеют совпадений с русскими паремиями:

ингуш. *Г1алму ловзаву, Фартас лувчаву, Iарамхево вожаву, Тирко Iохьу, Эсо х1алакву* («С человеком КАмбилеевка (река) играет, Фартанга купает, Арамхи сбивает, Терек уносит, а Асса губит») [4]; авар.: *Квешабгlан хабар хехго тlибитlун унеб* («Чем хуже весть, тем быстрее распространяется»). *Чаран къваклула бацlанагlан, магlарулас къо хIехьола хIал цIикIкIанагlан* («От ковки сталь становится тверже, от тягот аварец становится выносливее»); дарг. *Чуду-хинк1ани букес х1ебалутира камх1ебирар* («Найдутся и те, которые не умеют есть курзе»), *Ца хяли абзур урхьу нясбиру* («Одна собака может запачкать целое море»).

Национальная специфика паремиологического фонда в конкретном языке проявляется в наличии паремий, не имеющих аналогов в другом языке. Так, в аварском языке встречаются такие паремии, к которым трудно подобрать русский эквивалент *Хазинаде гIарац те, гIедал яс росасе кье* («В качестве роскоши деньги держи, а выросшую дочь замуж отдай»). Или ингуш.: *Г1омара т1а г1ала оттаяьяц* («На песке башню не ставят»), *Г1овтал лелаечунга со йодац, чокхе дувхачо со йигац* («За юношу в бешмете я не хочу выйти замуж, а юноша в черкеске меня не берет»).

Таким образом, проведенное исследование привело к следующим выводам: равноценный перевод паремий с одного языка на другой с точным и тонким воспроизведением сути сказанного способствует лучшему восприятию, взаимопониманию и взаимосближению культур разных народов. Многовековой опыт общения представителей нахско-дагестанских языков, говорящих и пишущих на разных языках, свидетельствует о том, что хороший переводчик должен не только понимать смысл переводимого текста, но и владеть паремиологическим и фразеологическим богатством того языка, на который осуществляется перевод. Для многих русских высказываний в нахско-дагестанских языках имеется не единственный эквивалентный перевод, большая часть которого окказиональна. Полноценный перевод паремий нахско-дагестанских языков на русский язык и выявление в них эквивалентных русским формальных и формально-содержательных соответствий требует не только знания лексики сравниваемых языков, что способствует только дословному переводу паремий, но и владения другими приемами и методами перевода с одного языка на другой.

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. *Проблемы художественного перевода*. Махачкала, 2002.
2. Алиханов З.М. *Аварские народные пословицы и поговорки*. Махачкала, 1974.
3. Аникин В.П., Круглов Ю.Г. *Русское народное поэтическое творчество*. Ленинград, 1987.
4. *Антология ингушского фольклора*. Нальчик, 2012.
5. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
6. Жигулев А. *Русские народные загадки, пословицы, поговорки*. Москва, 1958.

References

1. Abdullaev A.A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda*. Mahachkala, 2002.
2. Alihanov Z.M. *Avarskie narodnye poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 1974.
3. Anikin V.P., Kruglov Yu.G. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo*. Leningrad, 1987.
4. *Antologiya ingushskogo fol'klora*. Nal'chik, 2012.
5. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
6. Zhigulev A. *Russkie narodnye zagadki, poslovicy, pogovorki*. Moskva, 1958.

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-375-377

Fu Lisha, *postgraduate, Department of Public Relations in Business, Institute of Higher School of Journalism and Mass Communications, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: cressida0808@gmail.com*

REFLECTING THE LEISURE PRACTICES OF GENERATION Z IN MEDIA DISCOURSE. In the article the researcher defines a concept of leisure practices of the generation Z, considers the thematic types of leisure, and explores the leisure practices of the generation Z as an object of reflection in the media. By defining the types of leisure of the generation Z, generating keywords, and using the frequency of queries for the corresponding types of leisure in search engines, as well as determining the image of leisure of the generation Z in the media based on the tone matrix and the number of messages about leisure in the mainstream media. Conclusions are made about the representation of leisure of the generation Z in the media discourse and its characteristics in the media. The author concludes that digitalization has a huge impact on the life and process of formation of representatives of the generation Z, this is the first generation that from birth and at all stages of growing up has access to the Internet and modern technologies.

Key words: **leisure practices, generation Z, media discourse**.

Фу Лиша, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», г. Санкт-Петербург, E-mail: cressida0808@gmail.com*

ОТРАЖЕНИЕ ДОСУГОВЫХ ПРАКТИК ПОКОЛЕНИЯ Z В МЕДИАДИСКУРСЕ

В данной статье мы определим понятие досуговых практик поколения Z, рассмотрим тематические типы досуга и исследуем досуговые практики поколения Z как объект отражения в СМИ. С помощью определения видов досуга поколения Z, генерации ключевых слов и использования частоты запросов на соответствующие виды досуга в поисковых системах, а также доопределения образа досуга поколения Z в СМИ на основе матрицы тонов и количества сообщений о досуге в основных СМИ делаются выводы об отображении досуга поколения Z в медиадискурсе и характеристиках поколения Z в СМИ. Автор делает вывод о том, что цифровизация оказывает огромное влияние на жизнь и процесс становления представителей поколения Z, это первое поколение, которое с самого рождения и на всех этапах взросления сопровождает Интернет и современные технологии.

Ключевые слова: **досуговые практики, поколение Z, медиадискурс, СМИ.**

Мир с каждым годом все больше становится цифровым, новые технологии проникают во все сферы жизни человека. Большая часть населения планеты является свидетелем цифровизации в динамике – от ее истоков до последних технологических решений. Однако только самое молодое поколение, поколение Z, проходит все стадии своего становления в цифровой реальности [1, с. 205]. Данный опыт является беспрецедентным и вызывает интерес у многих исследователей. Важной частью жизни поколения Z является досуг. Досуговые практики представителей поколения Z несут в себе потенциально новые характеристики, связанные с теми условиями, в которых они реализуются. В цифровую эпоху досуг поколения Z связан со средствами массовой информации, например, консьюмеризм и гедонизм в контексте медиатизации [2]. В то же время развитие средств массовой информации оказывает влияние на ценности и коммуникации поколения Z. Профессор Д.П. Гавра подчеркивает, что любой процесс в человеческом обществе, любое взаимодействие человека с другими социальными субъектами и не только с ними может быть интерпретировано как коммуникация [3].

Цель настоящего исследования состоит в изучении проблемы, связанной с формированием досуговых практик поколения Z в медиадискурсе китайских СМИ.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих задач:

– выявить и охарактеризовать досуговые практики в современном мире;
– определить особенности досуговых практик поколение Z;
– провести анализ отражения досуговых практик поколение Z в китайских СМИ.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. В исследовании впервые проведен анализ досуговых практик поколения Z в медиадискурсе за шестилетний период с помощью предложенной авторской методики сбора, обработки систематизации анализа информации, включающий, в том числе, традиционные способы обработки данных, использующий контент, при этом акцент сделан на отдельных источниках анализа, подробное изучение которых одновременно с количественным традиционным анализом сделало возможным реализацию цели исследования.

2. Основываясь на существующих теориях поколений, автор впервые формулирует отдельные уникальные черты, присущие поколению Z в контексте медиа в Китае.

3. Разработана авторская методика анализа досуговых практик поколения Z в рамках СМИ, основанная на использовании междисциплинарного подхода при обработке и сборе данных.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении характерных черт и особенностей представителей поколения Z как поколения молодёжи цифрового общества, что позволит создать базу данных, на основании которой в дальнейшем будет возможно прогнозировать потребности представителей поколения Z, особенности поведения и запросы.

Теоретическая значимость исследования состоит в концептуализации понятия досуга, досуговых практик, выделении критериев досуговых практик, характерных для поколения Z; комбинации особенностей поколения Z с выявленными характеристиками досуговых практик в условиях цифрового общества.

Согласно теории поколений, к поколению Z в России относятся дети, рожденные в 2000 г. и позднее. Представителей этого поколения называются по-разному: «Поколение Z (Generation Z)», «Net Generation» [4, с. 219]. Но наиболее точным маркером данной группы является понятие «цифровые аборигены». Мы обратимся к литературе «теории поколений» Н. Хоува и В. Штрауса. Можно лишь предположить, что «поколение Z» повторит особенности поведения «молчаливого поколения» (родились в период с 1923 по 1943 гг.) и замкнется, защищаясь от внешней среды, уйдет в виртуальную действительность [5, с. 94]. «Пост-70-е», «пост-80-е», «пост-90-е» и «пост-00-е» используются для классификации различных групп населения Китая по поколениям. Поэтому в данной работе при изучении китайского поколения Z оно будет соответствовать группе «пост-00», которая относится к поколению людей, родившихся между 2000 и 2009 годами. «Пост-00» – это новые граждане Китая, родившиеся в 21 веке [6]. Ведь именно цифровая революция в медиа определяет важнейшие характеристики этого поколения. Одной из главных характеристик представителей поколения Z является то, что в их жизни важную роль играют цифровые технологии, которые оказывают влияние на все сферы жизни представителей данного поколения, а в частности – на рекреационную ее часть – досуг.

Профессор Стеббинс Р.А. выделял два основных вида досуга: «серьёзный» и «обычный» досуг. Обычный досуг не требует какой-либо квалифицированной подготовки, его главная задача – удовольствие. К обычному досугу можно отнести такие формы, как игра, расслабление (дневной сон, встречи с друзьями), пассивное развлечение (просмотр фильмов), сенсорное возбуждение (еда, выпивка). При этом серьезный досуг, наоборот, основан на знаниях, он направлен на саморазвитие человека и общества. К серьезному досугу можно отнести волонтерство, участие в конференциях, турнирах, конкурсах, шоу [7].

Представители поколения Z выбирают сегодня как формы серьезного досуга, так и обычного. Среди представителей данного поколения распространены

такие досуговые практики, как видеоигры, просмотр фильмов, развлекательных прослушивание музыки, при этом данные досуговые практики реализуются посредством использования цифровых технологий, на различных интернет-сервисах или же цифровых платформах [8, с. 43]. Возрастает роль мобильных приложений, связанных с поисков друзей по всему миру, тем самым реализуется потребность поколения Z в коммуникации, которая осуществляется совершенно иным путем, нежели у предыдущих поколений, не располагавших такими ресурсами.

В процессе попытки классифицировать досуговые практики отмечено, что виды деятельности человека в свободное время можно условно разделить на три группы:

1) отдых. Он предназначен для восстановления затраченных во время работы сил и подразделяется на активный и пассивный;

2) развлечения. Это такие виды деятельности в свободное время, которые дают возможность повеселиться, отвлекают от забот, доставляют удовольствие;

3) творчество: техническое, научное, художественное. Творчество приносит высшее удовлетворение и одновременно является средством духовного совершенствования [9, с. 53].

Для изучения репрезентации досуговых практик поколения Z в медиадискурсе необходимо автоматическое отслеживание публикаций. Система мониторинга общественного мнения изучает информацию на сайтах с высокой концентрацией актуальных вопросов и ключевых областей, таких как веб-страницы, форумы, и в течение 24 часов загружает последние новостные сводки, а преобразование форматов данных и цитирование метаданных завершается после загрузки. Интеллектуальный анализ актуальных вопросов строится на традиционной технике анализа признаков на основе векторного пространства, которая классифицирует, кластеризирует и делает суммарный анализ просмотренного контента для завершения первоначальной реорганизации информации.

Для отбора наиболее значимых публикаций использовались данные Китайского национального информационного центра. Он публикует ежемесячные и ежегодные сводки показателей аудитории всех печатных и электронных СМИ, собранные за многие годы путем опросов и интервью во всех регионах Китая, используя ту же методологию, которая позволяет наиболее точно отследить изменения в поведенческих предпочтениях.

На втором этапе были отобраны ключевые выражения, которые составили семантическое ядро исследования, для которого будет собран эмпирический материал для дальнейшего анализа. Все ключевые выражения были классифицированы по политическим, экономическим, культурным и социальным категориям и подкатегориям: выборы, незаконные акции, спорт, досугово-коммерческая, медиапотребление, художественно-творческая, учебно-образовательная, культурно-духовная, волонтеры, общественная деятельность. По мнению авторов методики, моделирование досуга поколения Z является важной частью исследования. На начальном этапе разработки методики сбора данных следует определить модель, которая ляжет в основу результатов исследования для визуализации. Поэтому при разработке семантического ядра запросы подбирались таким образом, чтобы можно было выбрать наиболее релевантные публикации, относящиеся к каждой области в данный период исследования. Например, такие ключевые теги, как «спорт», «покупки» и «онлайн-игры», были сгруппированы в экономические домены. В ходе пилотного исследования была проведена предварительная проверка информационной доступности всех ключевых выражений в выбранных СМИ.

На третьем этапе временные периоды были установлены с шагом в полгода с 2018 до конца 2021 года – всего было выбрано 8 временных периода.

Затем (на четвертом этапе) ключевые выражения были праймированы и преобразованы в формат, подходящий для работы технических экспертов, например, для ключевого поискового запроса «потребление» для конкретной публикации – сайта: https://chinadaily.com.cn/. По сути, семантическое ядро исследования (40 ключевых слов) и список из 10 полугодовых источников (11 СМИ и 5 телепрограмм) были объединены.

За период 2021.11 был достигнут наивысший пик распространения сообщений о произошедших событиях с 4 163 отслеживаемыми частями информации, из которых новостная платформа была самой заметной, с 2 530 частями распространения. За период мониторинга было отслежено в общей сложности 1 592 позитивных сообщения (13,75%), 212 негативных сообщений (1,83%) и 9 770 нейтральных сообщений (84,42%), причем наибольшую долю занимают нейтральные сообщения. Облако ключевых слов о досуге поколения Z фокусируется на названиях брендов, а также на первой китайской золотой медали на Олимпийских играх в Токио, Ян Цянь (2000 г.р.) и зимнем олимпийце Гу Айлин. Несомненно, что бренды проводят целенаправленную политику PR-кампаний для группы потребителей поколения Z и что общественное мнение в основном положительно относится к людям после 00 из-за освещения в СМИ достижений спортсменов-олимпийцев поколения Z.

Анализируя содержание текстов о досуге поколения Z (групп «пост-00-х»), отметим следующие ключевые моменты:

1. 2021-07-04 10:48:57 «Сегодняшние заголовки» опубликовал репортаж «Какие внедорожники лучше по цене при бюджете более 60 000» [10] о тенденции после 00-х годов выбирать автомобили для потребления: «Многие потребители нового поколения после 90-х и после 00-х годов имеют широкий выбор в потреблении автомобилей сегодня». В отчете в основном представлены марки автомобилей, только в начале упоминаются «потребители после 00-х годов», поэтому мы знаем, что эта информация на самом деле является отчетом бренда. Это рекламная кампания, которая подчеркивает стратегию публичной коммуникации бренда, специальный рекламный слоган для молодого поколения, направленный на «пост-00-х», целевую группу.

2. 2021-07-12 07:28:00 сообщили, что «спорт и фитнес, ортодонтия .... потребление номинальной стоимости становятся новыми летними экономическими горячими точками» [11]. Отметим, что данные отчета «Иллюстрация жизни 20-летних после 00», запущенного спортивной платформой Keep в прошлом году, показывают, что спорт – это занятие номер один после школы для людей после 00, и 58% людей после 00 в среднем проводят на Keep более 3 раз в неделю. Согласно данным QuestMobile, 54,2% возрастного распределения населения «красоты и макияжа» моложе 24 лет. В отчете, с одной стороны, данные делают содержание более реалистичным и достоверным, также упоминается тенденция развития «экономики лица поколения Z», стоит отметить, что группа поколения Z выросла в период экономического взлета и находится в более высоком материальном положении. Как правило, это единственные дети, получающие большое внимание от старших, и они охотно полагаются на онлайн-каналы в поисках признания; кроме того, они являются «коренными жителями» Интернета и с любопытством относятся ко всему новому. В частности, такие характеристики группы поколения Z, как восхищение индивидуальностью, стремление к качеству и интерес к новому и интересному, привели к тому, что представители поколения Z стремятся к вещам, связанным с высокой стоимостью, что делает экономику стоимости преобладающей среди поколения Z. В китайских СМИ мы отмечаем, что большинство досуговых практик поколения Z связано со СМИ, в то время как образ поколения Z в китайских СМИ коммерциализируется брендом. Для аудитории поколения Z содержание телепрограмм является более образовательным и социально значимым и оказывает положительное влияние на формирование социальных ценностей и чувства социальной ответственности поколения Z. В политическом аспекте поколение Z имеет большее чувство национальной ответственности, что отражается в сохранении традиционной китайской культуры, поддержке китайских товаров и т. д., а также активном участии в социальном волонтерстве.

В результате исследования представления досуговых практик поколения Z в СМИ было выявлено следующее.

1. Поколение Z развивается в схожей социокультурной среде, поэтому обладает многозадачностью мышления, высоким уровнем технологической культуры и умением обрабатывать информацию.

2. Представители не приемлют роль пассивных потребителей информации; в отношениях со СМИ они предпочитают «субъект-субъектное» взаимодействие.

3. В последние годы «культурная уверенность» стала популярным ключевым словом в Китае. По сравнению с патриотизмом, пропагандируемым государством на политическом уровне, патриотизм поколения Z отражается в сильном чувстве национальной культурной гордости, проистекающей из их искренней идентификации с традиционной, или красной культурой своей страны.

4. В социальном аспекте поколение Z обладает более сильным чувством национальной идентичности и социальной ответственности, в китайских СМИ оно изображается положительно и позитивно, при этом негативных материалов о поколении Z очень мало.

Цифровизация оказывает огромное влияние на жизнь и процесс становления представителей поколения Z, это первое поколение, которое с самого рождения и на всех этапах взросления сопровождают Интернет и современные технологии. Данные, полученные из анализа СМИ в Китае, позволяют выделить особенности и характерные черты представителей поколения Z. Важнейшим аспектом работы является анализ влияния цифровых технологий на уровень общения между молодыми людьми, развитость социальных связей в противоречивой ситуации, где при обилии источников общения в Интернете (социальные сети, мобильные приложения, различные цифровые платформы для коммуникации) отсутствует фактор частного, живого, доверительного общения. Данные критерии оказывают влияние и на те досуговые практики, которые выбирают представители поколения Z.

Библиографический список

1. Зверева Е.А. Особенности медиапотребления «поколения y» и «поколения Z». *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 8: 205 – 216.
2. *Журналистика сферы досуга: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, 2012.
3. Гавра Д.П. *Основы теории коммуникации:* учебник. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
4. Балмаева С.Д., Шлегель Е.В. Культурные навыки российского «Поколения z». *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 4 (109): 219 – 224.

5. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2015; № 1 (1): 94 – 97.
6. Ван Х. Групповые характеристики и стратегии идеологического и политического воспитания студентов колледжа «пост-00-х» (Поколение Z) [J]. *Теория образования мысли*. 2018; № 10: 90.
7. Стеббинс Р.А. *Любители, профессионалы и серьезный досуг*. Монреаль: Издательство McGillQueen's University Press, 1992.
8. Петрова М.Е. Особенности досуговой жизнедеятельности студентов: социологический анализ. *Сервис plus*. 2011; № 3: 43 – 48.
9. Сурова Е.Э., Бутонова Н.В. Досуговые практики в пространстве повседневности. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. 2014; № 2: 53 – 60.
10. Какие внедорожники лучше по цене при бюджете более 60 000. *Сегодняшние заголовки.* 2021. Available at: https://www.toutiao.com/article/6980896102790890020/
11. Занятия спортом и фитнесом – новая летняя экономическая горячая точка. *Новости Китая.* 2021. Available at: http://www.chinanews.com.cn/gn/2021/07-12/9517679.shtml

References

1. Zvereva E.A. Osobennosti mediapotrebleniya "pokoleniya y" i "pokoleniya Z". *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 8: 205 – 216.
2. *Zhurnalistika sfery dosuga: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Vysshaya shkola zhurnalistiki i massovyh kommunikacij, 2012.
3. Gavra D.P. *Osnovy teorii kommunikacii:* uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
4. Balmaeva S.D., Shlegel' E.V. Kul'turnye navyki rossijskogo «Pokoleniya z». *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 4 (109): 219 – 224.
5. Ozhiganova E.M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2015; № 1 (1): 94 – 97.
6. Van H. Gruppovye harakteristiki i strategii ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya studentov kolledzha «post-00-h» (Pokolenie Z) [J]. *Teoriya obrazovaniya mysli*. 2018; № 10: 90.
7. Stebbins R.A. *Lyubiteli, professionaly i ser'eznyj dosug*. Monreal': Izdatel'stvo McGillQueen's University Press, 1992.
8. Petrova M.E. Osobennosti dosugovoj zhiznedeyatel'nosti studentov: sociologicheskij analiz. *Servis plus*. 2011; № 3: 43 – 48.
9. Surova E.`E., Butonova N.V. Dosugovye praktiki v prostranstve povsednevnosti. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 6: Filosofiya. Kul'turologiya. Politologiya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2014; № 2: 53 – 60.
10. Kakie vnedorozhniki luchshe po cene pri byudzhete bolee 60 000. *Segodnyashnie zagolovki.* 2021. Available at: https://www.toutiao.com/article/6980896102790890020/
11. Zanyatiya sportom i fitnesom – novaya letnyaya `ekonomicheskaya goryachaya tochka. *Novosti Kitaya*. 2021. Available at: http://www.chinanews.com.cn/gn/2021/07-12/9517679.shtml

Статья поступила в редакцию 13.05.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-377-380

Hadri L., *MA student, Department of Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: Lina_hadri@yahoo.com*
Grigorievna D.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: Dmitrieva_eg@pfur.ru*

TCKS: THE STRUGGLE OF MULTICULTURALISM AND THE PURSUIT OF IDENTITY. Language acquisition and Identity loss in what is called 'Third Culture Kids' [1] has been an ongoing topic of interest throughout the years. Linguists and psychologists have been tackling this issue and reaching satisfactory results that show us the flexibility of TCKs' thinking. This paper explores the phenomenon of bilingualism and multilingualism in 'Third Culture Kids' of refugees/immigrants and the repercussion it might have on one's identity following the struggle to find and relate to a specific culture. It aims at pointing out the different language changes Third Culture Kids face and their effect regarding their mental and emotional stability. This research is illustrated by an interview and a questionnaire from two different articles, which were carefully analyzed to demonstrate and explain in depth the fluidity of TCKs. The study is conducted through an observatory, explanatory and analytical approach. The results suggest that TCKs are more apt to learn a foreign language easily and adapt themselves to a new culture but tend to be emotionally drained and unstable due to the different cultural backgrounds they have.

Key words: **Identity, TCKs, multiculturalism, refugees, immigrants, multilingualism.**

Лина Хадри*, студент магистратуры, Российский университет Дружбы народов, г. Москва, E-mail: Lina_hadri@yahoo.com*
Е.Г. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Российский университет Дружбы народов, г. Москва, E-mail: Dmitrieva_eg@pfur.ru*

ДЕТИ ТРЕТЬЕЙ КУЛЬТУРЫ: БОРЬБА ЗА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И СТРЕМЛЕНИЕ К ИДЕНТИЧНОСТИ

Овладение языком и потеря идентичности у так называемых детей третьей культуры [1] были постоянной темой, вызывающей интерес на протяжении многих лет. Лингвисты и психологи занимались этой проблемой и достигли удовлетворительных результатов, которые показывают нам гибкость мышления детей третьей культуры (TCKS). В этой статье исследуется феномен двуязычия и многоязычия у детей третьей культуры – беженцев/иммигрантов – и влияние, которое это может оказать на личность человека, связанного с трудностями поиска общения в определенной культуре. Работа направлена на то, чтобы указать на различные языковые изменения, с которыми сталкиваются дети третьей культуры, и влияние на их психическую и эмоциональную стабильность. Это исследование иллюстрируется интервью и анкетой из двух разных статей, которые были тщательно проанализированы, чтобы продемонстрировать и подробно объяснить причины текучести детей третьей культуры. Это исследование проводится с использованием наблюдательного, объяснительного и аналитического подходов. Результаты показывают, что такие дети третьей культуры более склонны легко изучать иностранный язык и адаптироваться к новой культуре, но, как правило, эмоционально истощены и нестабильны из-за разного культурного происхождения, которое у них есть.

Ключевые слова: **идентичность, дети третьей культуры, мультикультурализм, беженцы, иммигранты, многоязычие.**

TCKs have always been part of our society, in fact technically, they are part of various societies based on where they have grown up, spent most of their lives in or where they originally come from (passport country). Third culture kids are those who spent a significant part of their developmental years outside their parents' culture. They form relationships to all cultures while not fully belonging to any. However, TCKs accumulate fragments from each culture throughout their lives [1- 22].

TCKs are now a broad and ever-expanding group of people who are often referred to as "global nomads." These people can be children of immigrants, refugees, or expatriates. Of course, there are several advantages to being a TCK, such as the capacity to learn languages, be more open-minded, and be familiar with a wide range of cultures. However, such advantages can lead to trauma, resulting in doubt about where TCKs belong and a divided identity. This is what could lead to their confusion and lack of emotional support, hence identity loss. The assimilation of many languages, lifestyles and let along traditions or cultural practices cause the TCK to be in some way lost. They can adapt to a range of cultures thanks to their cosmopolitan heritage. However, their lack of complete immersion in a single culture makes it difficult for them to be accepted as a native in their host country. This is problematic because TCKs are unable to properly connect to any culture and identify with a variety of cultures [2]. This article aims at highlighting the many language changes that Third Culture Kids endure, as well as the impact on their identity covering emotional and mental balance that gets disrupted due to their extensive resettlement and migration. Two articles have conducted a specific study which aims at pointing out the various language switching that TCKs go through daily, whether it is with their family, long term friends or classmates/colleagues. The first one conducted a study based of a questionnaire on refugees' and immigrants' children to find out whether the linguistic and cultural background of multilinguals influences their personality profile. The second one conducted a study on refugees' children based of an interview to determine how social and psychological factors such as the sense of belonging, the formation of identity and social experiences can be affected through the different language changes that TCKs go through. This paper analyses both studies thoroughly and compares results from three different perspectives which are cited as follows: fragmented borders, heritage languages

and identity acceptance or rejection to determine the positive and potentially negative or harmful aspects accumulated in their lives.

Fragmented borders:

TCKs show sentiments of rootlessness, alienation, unresolved grief, and uncertainty about their identity [3,4]. This conflict with identity may be a result of TCKs' developing years, which according to Pollock and Van Reken [1] are marked and impacted by two realities: (a) movement and (b) cross-cultural exposure. TCKs endure personal mobility when their parents migrate from one region to another during their formative years, when the foundation for identity is established. They also experience community mobility as various persons move in and out of their life on a regular basis [1]. The case of refugees' children is in fact the most complicated since the main reason that led those TCKs' parents to immigration and settlement in another country is surely related to political factors that could potentially harm them if they stay in their native country. Dewaele & Van Oudenhoven [5] conducted a study on 79 London based TCK teenagers (38 born in England, 41 born outside England), which were given a 'Multicultural personality questionnaire' developed by Van Oudenhoven and Van der Zee [6] to find out whether the linguistic/cultural background of multilinguals has an effect on what they called the 'Big Five' personality dimensions (cultural empathy, open mindedness, emotional stability, flexibility and social initiative). The 79 participants filled a 'sociobiographical questionnaire' as well to determine which language they considerate their dominant one. In the MPQ answers varied, some were dominant in their L1, others LX (English) and others were categorized as multidominant (more than one language is considerate dominant). Results showed that Multidominants scored higher on cultural empathy and open mindedness, however they had lower scores on emotional stability compared to participants who were only dominant in one language. This could be due to the fact that participants who had the LX as their dominant language fully adapted and fit into their new culture and L1 participants might still be going into an accumulation process or even find it hard to fit into a new society. As for participants who were categorized as multidominants there are two possibilities; on the one hand it could result in their flexibility and ability to adapt themselves to any culture, hence being able to equally use more than one language. On the other hand, it might be a sense of confusion and alienation, which resulted in indecision as to which language represents them more. As for the sociobiographical questionnaire, it included general questions as well as questions about their dominant language and the following option was noticed to be chosen: 'a combination of the L1 and another language', which could be the L2 or LX. This answer may hint that the TCK does not feel a sense of belonging to a specific culture, hence resulting in a possible unclear identity split between different worlds. In the case of immigrants and refugees, this identity confusion and multilingualism is often linked with colonization, wars and political conflicts. Deleuze and Guattari [7] studied the case of languages and identity in relation to colonization on a specific author 'Franz Kafka' and more specifically his literature. What intrigued them is his mixed identity that was noticeable through his writing because of the different use of languages. Kafka is a Jewish writer who lived in Czechoslovakia when it was occupied by the German forces, which led to his alienation noticeable in his literature through the use of mixed languages (Yiddish, Czech, German) and what is called the Prague German language. Deleuze and Guattari referred to this alienation in his writing as a sense of 'deterritorialization' as they explained:

Kafka marks the impasse that bars access to writing for the Jews of Prague and turns their literature into something impossible—the impossibility of not writing, the impossibility of writing in German, the impossibility of writing otherwise. The impossibility of not writing because national consciousness, uncertain or oppressed, necessarily exists by means of literature. The impossibility of writing other than in German is for the Prague Jews the feeling of an irreducible distance from their primitive Czech territoriality. And the impossibility of writing in German is the deterritorialization of the German population itself. Deleuze [7, c, 16]

This deterritorialization is also faced by refugees' and immigrants' children who struggle to preserve their heritage culture and languages passed on by their parents. These children as TCKs grow up between two worlds and different cultures. Bloch and Hirsch [8] conducted a study on 45 second generation refugees based in England from which some were from Turkey with Kurdish origins. These specific TCKs already formed a minority in Turkey and were highly discriminated there due to political reasons. Speaking Kurdish was not well perceived, which resulted in having to hide their origins, hence identity in public. Their language was in danger in Turkey and this experience got solidified in England. This constant conflict with heritage languages will be further analyzed in the next section 'heritage languages'.

Heritage Languages:

Heritage languages are part of TCKs' identity, they are what composes their multilingualism and multiculturalism. They are generally spoken at home, however there are differences in terms of household languages, which were partially due to parental language skills, attitudes toward language transmission, and participation in social, community, and neighborhood networks [8]. Some immigrants' children who don't fully master their heritage languages still consider it to be their native language and part of their cultural heritage, but it is also a weaker language when compared to English because some speakers believe they lost parts of it as they grew up [9]. In some cases, parents encourage their children to keep in touch with their heritage culture and language, but in other cases, they don't feel the need to educate their children about their origins because of various reasons such as fear of alienation and rejection from society. Zhang & Slaughter-Defoe [10] conducted a study to investigate the different attitudes toward heritage language (HL) maintenance among Chinese immigrant parents and their second-generation children. Results showed that the Chinese immigrant parents place a high importance on their HL. Their good feelings regarding their native tongue stem from a variety of sources; some parents see their native tongue as a valuable resource that their children may use to excel academically and in their future careers. Other parents regard their native language as a vital part of their ethnic identity, a legacy that binds second-generation children to their homeland and culture. Others regard the home tongue as an important family bond that strengthens family relationships and promotes family cohesion. As previously mentioned, Bloch and Hirsch [8] conducted a study on 45 UK-born adult children of refugee parents from Kurdish, Vietnamese, and Tamil origins. Their study consisted of an interview focusing on the social and psychological factors such as identity, sense of belonging and social experiences towards their heritage language and culture. Vietnamese participants also spoke mandarin, Cantonese and different Chinese dialects depending on the region their parents come from, Kurds spoke Kurdish and Turkish, hence they were more multilingual and had a much wider cultural background compared to Tamil participants who only had Tamil as a heritage language. The interview showed that Vietnamese kids spoke English (L1) outside their home, but different Chinese dialects and Vietnamese (HL) with their families. Kurdish kids spoke Turkish and Kurdish (HL) with their families and English (L1) outside, whereas Tamil kids spoke English (L1) outside their home and a mixture of Tamil (HL) and English to which they referred to as "Tanglish" with their families. Vietnamese and Kurds were noticed to have a similar case as they both used different languages except English at home. This case as explained previously is due to political reasons that led those families to adapt to another language even in their home country and these families were noticed to be more encouraging in maintaining their heritage languages. In fact, some parents enforced the preservation of heritage languages by either encouraging their children to speak in it or even imposing it to them no matter what their children thought about it. The level of encouragement to which the parents had towards their children depended on the background of the families. Vietnamese were rather encouraged to speak Chinese and Vietnamese inside the household by their parents, in some cases both parents spoke both and in other cases each parent spoke one of them, which resulted in their kids switching from Vietnamese to Chinese or vice versa depending on the parent they were addressing. However, Kurds adopted a different approach to the maintaining of heritage languages, Kurdish parents rather imposed the use of Kurdish inside the household while strictly prohibiting the use of English or even Turkish. This could be due to the intensity of the governmental issues and political affairs that they had to face in their home country. Vietnamese were comfortable speaking Chinese and seemed to fully accept it as part of their culture and identity while Kurds were more sceptic towards Turkish. This could be explained by the fact that Vietnamese learned and spoke Chinese in Vietnam and equally used it with Vietnamese considering it their mother tongue as well. Kurds on the other hand, migrated to Turkey before migrating to England which surely had a psychological and emotional impact on both children and parents. As previously mentioned, Kurds had to hide their heritage language in Turkey due to the several controversies debated within the Turkish political system, which is still present at the time, hence it solidified the parents' will to preserve it as a major part of their identity and a symbol of pride and honor, it defined their self-worth. By doing that those Kurdish parents indeed strengthened their heritage culture but caused an unintentional trauma in their children. Tamil participants claimed that speaking English was highly stimulated by their parents but speaking Tamil wasn't badly perceived as well. Both languages were accepted, and no particular rule was established in the household concerning the language they had to speak. It was also noticed that participants who weren't asked to speak in a specific language or didn't have any conversation with their parents regarding what language they should use happened to have different family matters such as parents being too busy, which resulted in rarely seeing them or parents splitting up. Very few cases were observed in which parents enforced the use of English while completely prohibiting the use of the heritage language. One participant claimed that their parents learned English at a rapid pace when they settled in England, hence they would enforce speaking it around the house as well in order to have their children fit into the British society as much as possible. This might result from the fact that those parents themselves experienced a different treatment when learning English and becoming fluent in it, consequently motivating them to push their children into speaking it to reduce phenomenon such as racial discrimination or bullying. In general, the parents' attitudes towards their heritage language seemed to impact their children and the parents/children relationship also played a big role in the preservation of heritage languages. Some children were left with no other choice than to obey their parents' strict rules without any explanation while others didn't even have 'the talk' to form their own opinion and listen to their parents'. This consequently left a gap in the TCKs mind, heavily affecting their identity as a female Tamil participant claimed that having her parents enforce the use of English rather than her heritage language at home led her to the loss of her roots and resulted in a complete confusion of who she really was. This fragmentation of identity will be further analyzed in the next section.

Identity Acceptance/Rejection:

It is important to note that the multicultural society of England and the language diversity present there also cause the TCKs to question their roots and might lead them to further confusion. Bloch and Hirsch [8] pointed out that in their interview many participants claimed it quite common to unconsciously say some words from another minority language that they potentially acquired while spending time with other immi-

grant/refugees' children. Language diversity in not only caused due to the children's background, but also outside in their host country when interacting with kids from different origins. This results in the unconscious assimilation of languages and dialects which might lead to the adoption of different understandings, mindsets and practices of a different culture as well. Identity here and self-classification is at risk. Identity can be defined a set of hierarchical, multidimensional, ever-changing representations, descriptions, projections, and judgments of oneself and oneself as seen by others [11]. Defined this way, identity is the assimilation of different experiences that will form oneself. However, these experiences are not always positive as society changes and keeps pushing boundaries between natives and immigrants. TCKs refugees and immigrants face a constant conflict between their heritage culture and host country's culture. Here ethnicity plays a big role as it is made up of two fundamental components: identity and culture. Via the formation of identity and culture, individuals and communities strive to solve the problems of ethnic borders and meaning [12]. It is safe to say that ethnicity is more specific than identity; according to the Cambridge dictionary ethnicity consists of "a large group of people who have the same national, racial, or cultural origins." Identity on the other hand is far more complicated; it is related to the psychological state of individuals, their feelings and instincts; how they feel, where do they feel they belong to, and what makes them feel this way. Many factors such as racial discrimination, social inequality, bullying, or family issues experienced in one's developmental years can hinder one's identity development, which could result in its rejection. That's the case for TCK children of refugees and immigrants, they accumulate traumatic experiences during their most impactful period that is 'Adolescence' and forge out of it a fragmented identity. Family, people, school, culture, and history all play a role in forming an adolescent's identity. Economic, political, and social issues all have an impact on adolescent educational, social, and emotional development, therefore cultural and historical settings are especially important [13]. Sadly, due to the availability of negative stereotypes that portray black and brown children as dangerous and destructive to society, new research reveals that racial/ethnic discrimination is a prevalent experience for adolescents of color in schools and other public places [14]. This type of discrimination does only affect black and brown colored individuals, but also Asians and different ethnic groups that are considered a minority. These feelings of discrimination are typically focused on relationships within and between ethnic minority groups rather than on Black/White interactions. Also, the cause of the prejudice is not just from adults toward pupils, but also from classmates. It is also important to point out that racial/ethnic discrimination is not always only based on racial/ethnic groups. Language and immigrant status differences, for example, are also key components of ethnic/racial discrimination in schools [15]. In the interview that Bloch and Hirsch [8] conducted including participants from Tamil, Kurdish and Vietnamese heritage, most of them experienced bullying at school due to their different "exotic" features. Tamil participants explained that they experienced racism at school, as they were called names such as "coconut" representing the fact that they were brown on the outside but white on the inside, hence "whitewashed". Others claimed that because of the bullying and racism at school, they decided to fully repress their heritage language as they thought it would connect them more to London and the British culture as well get along with the other kids, fit in, and be more accepted into the society. Tabbah, Chung & Miranda [16] examined racial discrimination towards Arabs in American schools and they found that out of 50 participants, 31 experienced racial discrimination in school and were called names such as "Muhammed" or "terrorists" even though some of them were not necessarily Muslim. These negative classifications and stereotypes lead adolescents to feel alienated, as if they are a rejected part of society and it will eventually lead most of them to feel the need to change themselves including the way they talk, the way they dress, their specific features related to their heritage country or their surroundings not to attract any unwanted attention and finally be accepted as a 'normal' individual. They will completely repress their origins and 'ethnicity' and psychologically adopt more common ones. Of course, as previously discussed, this can be triggered and encouraged by the parents themselves, in order not to let their child suffer from the consequences of bullying. A Tamil female living in London, whose parents never talked or educated her on her heritage culture and who forbid her to speak in her heritage language from an early age to the point of completely forgetting it when she got older mentioned feeling partially rootless and empty and that this feeling will never cease until she starts learning her heritage language, learns about her heritage culture and fully considers herself part of it [8]. Some cases of identity seeking such as this one also exists, in which TCKs attempt to reconnect to their heritage culture through various ways for examples tattoos; meant to remind them of where they truly come from and be proud of it as well as to represent their mixed identity [17]. In the opposite case, rejection of identity to feel more accepted might lead to an unresolved identity, which will create fragments or 'identity gaps' which according to Hecht and Jung [18] can be overcome through a process called 'identity negotiation' which itself is connected to different layers that form one's identity (personal, relational, enactment, and communal [19]. The process of identity negotiation is unique to each cultural encounter for TCKs. This may lead individuals to repress their third-culture identity utterly [20], while it might have the opposite effect on others who find it more comforting to withdraw entirely within TCK societies [21].

Conclusion and Discussion:

Nowadays, TCKs are becoming the norm rather than an exception due to globalization [1], however this globalization is not always positive, as TCK refugees or children of immigrants are still exposed to severe racism and bullying, which makes them feel rejected, sad, angry and depressed. Research has indeed shown that that TCK score higher in cultural empathy and flexibility but lower in emotional stability [5] because of their multicultural background. On the contrary of what they usually feel in terms of their identity, when a TCK attains a sense of acceptance and understanding of his/herself, he/she goes from feeling rootless to starting to fully develop different roots, which become clearer and stronger. The writers Deleuze and Guattari coined the term "rhizome", which is a philosophical concept that describes the connections and relationships between objects, cultures, languages and identities. It refers to a root-like relationship. Roots spread underground with no rhyme or reason, beginning or ending. They are scattered. It is in contrast to the concept of a tree, which has a beginning point and then branches out in a predictable manner. A rhizome generates assemblages when contrasted to the relationship between items. An assemblage is a collection and arrangement of items. The rhizome perfectly describes TCKs as a collection of various aspects covering what creates one's identity.

In this paper we have analyzed TCKs' fragmented borders, heritage languages and identity acceptance or rejection and as we have seen, TCKs almost go through a full quest of identity, that could lead to either an acceptance or rejection in which their major appointment is the understanding of their heritage culture. Acceptance of a heritage culture does not necessarily mean the repression of another one, on the contrary; it is the acceptance of being multicultural and collision of two or more cultures. Many factors play a role in TCKs' experiences, the complete repression of their heritage culture from an early age leads them to consider themselves a part of their host country's society, whereas a noticeable bond to their heritage culture might lead them to a feeling of alienation towards society or in some cases, especially during their adolescence, this strengthened preservation of heritage culture leads them to be racially discriminated and bullied by their peers (mostly at school). Certainly, other elements affect this predicament such as their skin color, language proficiency, hairstyle, clothing style …etc. The parents are also a fundamental part of TCks' psychological development as their attitude towards their original culture defines how their child is going to behave in relation to it. From this research we can list TCKs' positive and negative characteristics as follow:

- Extensive bullying during childhood.
- Unclear and sometimes complex relationship with parents.
- Parents' pressure towards extensive use of the heritage or host country's language.
- Fast adaptation to new cultures.
- Wide knowledge of foreign languages.
- Emotional instability.
- High level of compassion and understanding towards other cultures.

The rejection of one's heritage culture manifested by a full adoption of one's host culture is not necessarily negative since it is a choice. The main important aspect of TCKs' identity development is the ability and freedom to choose the path that comforts them the most as it is in fact the pressure of having to belong somewhere specifically what leads them to potential trauma. TCKs are distinguished by their hybrid identities as they are members of both their home and host cultures, hence this conflict between one's heritage culture and host culture is pointless as a balance is what a TCK ought to seek for.

So far, researchers mostly focused on comparing TCKs to natives of their host country to identify their differences and little study have been dedicated to the TCKs as individuals, their past, heritage language and heritage culture's history (colonization, repression in their own country, coming from a culturally diverse country…etc) which are important and embedded in their parents to be later on distributed to them. With a thorough analysis on these aspects, we can better understand TCKs, as well as their parents' attitudes.

This paper pushes researchers to examine TCKs' history and past before their settlement in a host country to better understand their identity covering emotional and mental balance and to help them their unique skills.

Библиографический список / References

1. Pollock D.C., Van Reken R.E., Pollock M.V. T*hird Culture Kids: The experience of growing up among worlds*: The original, classic book on TCKs. Hachette UK, 2010.
2. Moore A.M., Barker G.G. Confused or multicultural: Third culture individuals' cultural identity. *International Journal of Intercultural Relations*. 2012; № 36 (4): 553 – 562.
3. Schaetti B.F., Ramsey S.J. *The global nomad experience: Living in liminality.* 1999. Available at: Retrieved from http://transition-dynamics.com/liminalit
4. Bell-Villada G., Sichel, N. *Writing out of limbo: International childhoods, third culture kids and global nomads.* Cambridge Scholars Publishing: Tyne UK, 2011.
5. Dewaele J.M., Van Oudenhoven J.P. The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? *International Journal of Multilingualism*. 2009; № 6 (4): 443 – 459.
6. Van Oudenhoven J.P., Van der Zee K. I. Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*. 2002; № 26 (6): 679 – 694.

7. Deleuze G., Guattari F. *Towards a Minor Literature*. University of Minnesota Press, 1986.
8. Bloch A., Hirsch S. "Second generation" refugees and multilingualism: identity, race and language transmission. *Ethnic and Racial Studies*. 2017; № 40 (14): 2444 – 2462.
9. Montrul S. *The acquisition of heritage languages.* Cambridge University Press, 2016.
10. Zhang D., Slaughter-Defoe D.T. Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, culture and curriculum*. 2009; № 22 (2): 77 – 93.
11. Hornberger N.H., Wang S. C. Who are our heritage language learners?: Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. *Heritage language education*. Routledge, 2017: 3 – 36.
12. Nagel J. Constructing ethnicity: Creating and recreating ethnic identity and culture. *Social problems*. 1994); № 41 (1): 152 – 176.
13. Ginwright S.A. Peace out to revolution! Activism among African American youth: An argument for radical healing. *Young*. 2010; № 18 (1): 77 – 96.
14. Nicolas G., Helms J.E., Jernigan M.M., Sass T., Skrzypek A., DeSilva A.M. A conceptual framework for understanding the strengths of Black youths. *Journal of Black Psychology*. 2008; № 34 (3): 261 – 280.
15. Rosenbloom S.R., Way N. Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society*. 2004; № 35 (4): 420 – 451.
16. Tabbah R., Chung J.J., Miranda A.H. Ethnic identity and discrimination: An exploration of the rejection-identification model in Arab American adolescents. *Identity*. 2016; № 16 (4): 319 – 334.
17. Sims J.P. "It Represents Me:" Tattooing Mixed-Race Identity. *Sociological Spectrum*. 2018; № 38 (4): 243 – 255.
18. Jung E., Hecht M.L. Elaborating the communication theory of identity: Identity gaps and communication outcomes. *Communication quarterly*. 2004; № 52 (3): 265 – 283.
19. Hecht M.L., Warren J., Jung E., Krieger J. The communication theory of identity. *Theorizing about intercultural communication*. 2005: 257 – 278.
20. Smith V.J., Kearney K.S. A Qualitative Exploration of the Repatriation Experiences of US Third Culture Kids in College. *Journal of College Student Development*. 2016; Vol. 57 (8): 958 – 972.
21. Grimshaw T., Sears C. Where am I from?'Where do I belong?' The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*. 2008; № 7 (3): 259 – 278.
22. *Cambridge Dictionary. (n.d.). Ethnicity.* In Cambridgedictionary.com dictionary. Retrieved from ETHNICITY | meaning in the Cambridge English Dictionary. Available at: https://cambridgedictionary.com/

Статья поступила в редакцию 05.05.22

УДК 811.351.42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-380-382

Khamzatkhanova M.Kh., *postgraduate, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS EXPRESSING HUMAN CHARACTER IN CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of phraseological units that characterize a person in the Chechen and Russian languages. It is noted that the studied linguistic units are widely used in these languages. The main function is considered to be the function of expressiveness, as well as emotionality, characteristics of individual achievements, social status and much more related to the character of a person. In these languages, phraseological units that form various unities, groups and subgroups that characterize human behavior and actions represent a great variety. There were many Chechen stable combinations that report certain information about a person that does not coincide with Russian phraseological units. There are also Russian phraseological units that define the qualities and behavior of a person that do not coincide with the phraseological units of the Chechen language. As a result of the subject codification of these stable expressions in these languages, three groups are identified: units that negatively evaluate a person; units that positively evaluate a person; units that determine a neutral assessment of a person. The subject range of stable units demonstrating unfavorable qualities and properties of a person includes 6 semantic fields. Phraseological units demonstrating the well-behaved and laudable properties of a person included 3 semantic fields. The field with the semantics "mental abilities" turned out to be the most filled. The subject range of the phraseological units depicting a person's loyalty includes 5 semantic fields. The content of semantic fields turned out to be approximately the same in both languages.

Key words: **Chechen language, Russian language, comparative analysis, phraseological units, thematic group, human assessment, qualitative characteristic.**

М.Х. Хамзатханова, *аспирант, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ, ВЫРАЖАЮЩИХ ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА В ЧЕЧЕНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ фразеологизмов, дающих характеристику человека в чеченском и русском языках. Отмечается, что исследуемые единицы широко употребляются в данных языках. Главными считаются функции экспрессивности и эмоциональности, характеристика индивидуальных достижений, социального статуса и многое другое, связанное с характером человека. В данных языках фразеологизмы, образующие различные единства, группы и подгруппы, которые характеризуют поведение и поступки человека, представляют большое разнообразие. Обнаружилось множество чеченских устойчивых сочетаний, которые сообщают те или иные сведения о человеке, не совпадающие с русскими фразеологизмами. Также встречаются и русские фразеологизмы, дающие определение качествам и поведению человека, не совпадающие с фразеологизмами чеченского языка. В результате проведенной предметной кодификации обозначенных устойчивых выражений в данных языках выявлены три группы: ФЕ, отрицательно оценивающие человека; ФЕ, положительно оценивающие человека; ФЕ, определяющие нейтральную оценку человека. В предметный ряд устойчивых единиц, демонстрирующих неблагоприятные качества и свойства человека, вошли 6 семантических полей. Фразеологизмы, демонстрирующие благонравные и похвальные свойства человека, составили 3 семантических поля. Наиболее наполненным оказалось поле с семантикой «умственные способности». В предметный ряд ФЕ, изображающих лояльность человека, вошли 5 семантических полей. Наполняемость семантических полей оказалась примерно одинаковой в обоих языках.

Ключевые слова: **чеченский язык, русский язык, сопоставительный анализ, фразеологические единицы, тематическая группа, оценка человека, качественная характеристика.**

Актуальность темы обусловлена малоисследованностью фразеологических единиц, изображающих человека, его положительные и негативные свойства, качества, стороны в чеченском и русском языках.

Основная цель заключается в установлении общностей и несоответствий фразеологизмов, демонстрирующих те или иные стороны человека в данных языках, а также показ их смысловых оттенков.

Исходя из поставленной цели, были решены следующие задачи:

– выявлены признаки, свойственные фразеологизмам этих двух языков, определяющих черты человека;

– установлены межъязыковые соответствия и расхождения в сопоставляемых языках.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые проводится контрастивный анализ фразеологизмов, дающих определение качеств, сторон, свойств и решений человека в сопоставляемых языках. Проводится разделение фразеологических единиц по группам и подгруппам, определяются общности и различия в них.

Теоретическая значимость определяется тем, что работа вносит вклад в чеченскую грамматику, а проведенный анализ ФЕ дает определение специфики применения тех или иных аналогий данных образных выражений в указанных языках.

Практическая значимость работы состоит в том, что представленный материал может использоваться в составлении словарей, в преподавании курсов лексики чеченского и русского языков.

Фразеологические единицы, которые характеризуют человека, являются наиболее многочисленными в обоих языках, отражают аксиологический (ценностный) характер. Главной функцией считается функция экспрессивности, а также эмоциональности, характеристика индивидуальных достижений, социального статуса и многое другое, связанное с характером человека [1–6].

Исходя из их аксиологической семантики, мы выделили следующие тематические группы устойчивых сочетаний в исследуемых языках:

а) ФЕ, отрицательно оценивающие человека;

б) ФЕ, положительно оценивающие человека;

в) ФЕ, определяющие нейтральную оценку человека.

Фразеологические единицы, отрицательно оценивающие человека, *вызывающие порицание, осуждение некоторых черт характера человека*

В сопоставляемых языках они активно употребляются в коммуникативном общении. Это влечет за собой следующую картину: наиболее острая эмоциональная реакция людей связана именно с негативом, стрессовыми ситуациями. В этом состоянии человек наиболее готов к высказыванию различных образных, ярких, готовых речевых формул, каковыми являются фразеологические единицы.

В данных языках ФЕ, представляющие собой отрицательную оценку деятельности человека, распределились на такие подгруппы, как трусость, жадность, воровство, высокомерие, сварливость, ссора, хитрость, наглость, лень и др:

1) нервозность, трусость:

чечен.: **са даа** – «душу есть» (нервничать); бос бац – «цвета нет» (бледный); герз охьадилла – «сдать оружие» (испугаться); чохь майралла – арахь стешхалла – «дома смелый, на улице – трус»;

русс.: бледный как полотно (от страха); душа ушла в прятки (испугаться); Аника-воин (трус);

2) жадность, воровство:

чечен.: цIаза пIелгал [мIарал] – «с мизинца пальца [ногтя]» (мало);

русс.: кот наплакал (очень мало); жадность слепа; жадность что река; дрожать над копейкой; на воре шапка горит;

3) сварливость:

чечен.: жIаьлех лета – «лаять как собака»; юьхь яго – «лицо сжигать» (пристыдить);

русс.: лаять как собака (ругаться); язык без костей;

4) ссора:

чечен.: борз-газий сана «как волк с козой» (недружно);

русс.: как кошка собакой (недружно);

5) хитрость, наглость:

чечен. шок хьакха – «свист гладь» (хитро действовать); ьохе ц1ог тоха – «ветер хвостом ударять» (подхалимничать);

русс.: Лиса Патрикеевна (хитрый); лить крокодиловы слезы (быть неискренним); наглость – второе счастье; казанская сирота (прикидывающийся несчастным);

6) лень:

чечен.: хи чу п1елг ца тоха – букв. :«пальцем в воду не ударить» (ничего не делать);

русс.: пальцем об палец не ударить (бездельничать); бить баклуши (бездельничать); валять дурака (ничего не делать); лежать на боку; ждать у моря погоды.

Контрастивное исследование фразеологизмов, дающих качественную характеристику в указанных языках, доказывает, что значимая их доля приходится на устойчивые сочетания с оценочным характером. Кроме того, превалируют устойчивые единицы, связанные с морально-нравственными качествами человека. Очевидно, что через морально-нравственную составляющую выражается благосклонность, похвала или порицание, осуждение, упрек различных действий и решений, исходящих от человека. Морально-нравственная оценка есть субъектно-объектный тип познания окружающей реальности. Методы и типы этого выражения бывают различными, в том числе прямая номинация, интонация.

Среди устойчивых единиц, показывающих негативную оценку человека, наблюдается общность в указанных языках.

Превалирующую часть составляют те единицы, которые выражают общественное порицание. Наши материалы исследуемых языков показали, что во фразеологических богатстве чеченского и русского языков отмечается некоторая неравномерность, обусловленная «различными способами выражения особенностей быта, социальных установок и психического склада в разных языках» [1, с. 32].

ФЕ, определяющие положительную оценку человека в указанных языках, мы распределили на такие семантические поля, как авторитет, умственные способности, храбрость:

1) авторитет:

чечен.: паччахьан мекх хадийнарг – «царю усы подстригал» (имеет особые заслуги); **оьздачу нахах ваьлла** – «благодродный» (о человеке, имеющим авторитет); тур текхаш – «саблю волочащийся» (хозяин) [2].

русс.: на птичьих правах (не иметь прочного положения); правая рука (первый помощник); семи пядей во лбу;

2) умственные способности:

чечен.: Iуьргара лаьхьа а боккхур болуш – «из норы змею вытаскивающий» (находчивый); Iовдал карийна – «дурака нашли» (не сможешь обмануть); литтина деши – «процеживать золото»; мотт ира – «острый язык» (остроумный); лаьттан бухлар даккха – «достать из-под земли»;

русс.: ума палата (о глупом человеке); ум за разум заходит (нерассудительный); светлая голова (умный); острый на язык; кладезь мудрости (умный); водить за нос (обманывать); тертый калач (опытный человек);

3) храбрость, решительность, смелость:

чечен.: **бIаьрган нерIар ца тоха** – «глаза веком не ударить» (не бояться); вай делча а дуьсур ду дуьне – «мы умрём, а мир останется» (о твердости и решимости характера); т**Iай тIе гIоьртина бурIа** – «на мосту поднатужившийся бугай» (упрямый);

русс.: смелость города берет; брать на себя смелость (быть решительным); смелого пуля боится.

ФЕ, выражающие нейтральную оценку человека в сопоставляемых языках, мы распределили на такие семантические поля, как красота, храбрость, одиночество, бедность, согласие, дружба, скорость;

1) красота:

чечен.: дуьненан хазалла – «мира красота»; куьзга санна – «как зеркало»; ч1ег1аг санна – «словно кукурузный стебель» (подвижный, умелый человек);

русс.: добрый молодец; писаная красавица; кровь с молоком; косая сажень в плечах (богатырского телосложения);

2) одиночество:

чечен. га доцу сара «ветки не имеющий прут» (о человеке, не имеющем родни);

русс. жить в четырех стенах (ни с кем не общаться); как в воду опушенный (унылый, одинокий). [6].

3) бедность:

чечен.: киса ца хила «карман не иметь» (быть без денег); кисанахь мох бу – «ветер в кармане» (нет денег);

русс.: перебиваться с хлеба на квас (быть бедным);

4) согласие, дружба:

чечен.: туьха сискал юкъахь (цхьана) даа – «вместе хлеб с солью есть»; **йиша-ваша** – «сестра-брат» (близкие люди);

русс.: душа в душу (дружно); не разлей вода; не в дружбу, а в службу; узы дружбы [6];

5) скорость, быстрота:

чечен.: хьамц алале «мушмулу не успев сказать» (стремительно); **хIайда аьлла** «айда сказав» (быстро); мох санна «как ветер» (быстрый) [2];

русс.: одна нога здесь, другая там (очень быстро) [6].

В данных языках фразеологизмы, образующие различные единства, группы и подгруппы, которые характеризуют поведение и поступки человека, представляют большое разнообразие.

Мы обнаружили множество чеченских устойчивых сочетаний, которые сообщают те или иные сведения о человеке, не совпадающие с русскими фразеологизмами: **лам башо** – «гору растопить» (расположить к себе); юьхь яго – «лицо сжигать» (пристыдить); герз охьадилла «сдать оружие» (испугаться); хьамц алале – «мушмулу не успев сказать» (стремительно); паччахьан мекх хадийнарг – «царю усы подстригал» (имеет особые заслуги); **оьздачу нахах ваьлла** – «благородный»; тур текхаш – «саблю волочащийся» (главный, хозяин); ч1ег1аг санна – «словно кукурузный стебель» (подвижный, умелый человек); Iуьргара лаьхьа а боккхур болуш – «способный вытащить из норы змею» (находчивый) [2].

Также встречаются и русские фразеологизмы, дающие определение качествам и поведению человека, не совпадающие с фразеологизмами чеченского языка: шальная голова (сумасброд); дырявая голова (забывчивый); потерять голову; Аника-воин; бить баклуши; на птичьих правах [6].

По нашим данным, в ФЕ указанных языков много универсального, так как представителям данных языков свойственны такие свойства и стороны характера, как трудолюбие, храбрость, энергичность, умение дружить.

Помимо этого, в этих языках отмечаются множество выражений, связанных с различными душевными и физическими состояниями, ощущениями и настроениями.

В данных языках значительное количество составляют фразеологизмы с критическим отношением. Это выражается в том, что люди на критические, негативные ситуации, картины, стороны отзываются гораздо обостреннее.

Подобные единицы в структуре и семантике типологически обнаруживаются как в родственных, так и в различных языках мира, ни генетически, ни территориально не связанных между собой, т. е. солидная часть ФЕ имеет интернациональный статус [3, с. 135].

Это обусловлено тем, что «наиболее важные черты, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны» [5, с. 266].

Присутствие перекликающихся функционально-семантических групп ФЕ в разных языках поддерживает идею общности фактора жизненного опыта и отражения его процессов мышления, однотипности отдельных форм образного видения мира у самых различных народов, в том числе и народов, не имеющих между собой языковых контактов [4, с. 19].

Семантику обозначенных фразеологических единиц можно представить таким образом: устойчивых сочетаний, говорящих о конкретных деловых, серьезных сторонах характера человека гораздо меньшее количество, нежели тех, что характеризуют нелестные, неодобрительные стороны.

К устойчивым сочетаниям с нейтральными качествами принадлежат сочетания с индифферентным аксиологическим компонентом. То есть в подобных сочетаниях не встречается ярко выраженное благосклонность или недоверие. Данные виды единиц в обоих языках малочисленны.

Таким образом, проведенное контрастивное исследование фразеологических единиц и их предметная кодификация позволяют выявить в данных языках три группы ФЕ: отрицательно оценивающие человека; положительно оценивающие человека; определяющие нейтральную оценку человека.

В предметный ряд устойчивых единиц, демонстрирующих неблагоприятные качества и свойства человека, вошли 6 семантических полей. Фразеологизмы, демонстрирующие благонравные и похвальные свойства человека, включают 3 семантических поля. Наиболее наполненным оказалось поле с семантикой «умственные способности». В предметный ряд ФЕ, отражающих лояльность человека, вошли 5 семантических полей. Наполняемость семантических полей оказалась примерно одинаковой в обоих языках. Наш материал дает возможность заключить, что генетически неродственные языки имеют немало совпадений по семантике и образному началу. Чеченский и русский языки оперируют универсальными, касающимися многих языков мира семантико-структурными схемами.

Библиографический список

1. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках)*. Казань, 1989.
2. Байсултанов Д.Б. *Чеченско-русский фразеологический словарь*. Грозный, 1992.
3. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
4. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва, 1988.
5. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения*. Казань, 1989.
6. Телия Е.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2006.

References

1. Arsent'eva E.F. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic (na materiale frazeologicheskih edinic, semanticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom yazykah)*. Kazan', 1989.
2. Bajsultanov D.B. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Groznyj, 1992.
3. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
4. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva, 1988.
5. Soloduho `E.M. *Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya*. Kazan', 1989.
6. Teliya E.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.05.22

УДК 811.512.141 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-382-384

Salyakhova Z.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: s.zuhra@hotmail.com*
Murzabulatova F.F., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: fayagul80@gmail.com*

LEXICO-SEMANTIC CLASSIFICATION OF TOURISM VOCABULARY IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article studies the vocabulary of the Bashkir language. Despite the study of lexicology, some layers of Bashkir vocabulary remain poorly studied and require further research. The study of a certain layer of vocabulary will open up new horizons for other research in the field of lexicology not only of the Bashkir language, but also of other Turkic languages. This article analyzes the vocabulary of the Bashkir language in the field of tourism, which has been developing very rapidly lately. This is due to the popularization of domestic and foreign tourism in the Republic of Bashkortostan, and in Russia as a whole. Special concepts related to the field of tourism, as well as their synonyms, are analyzed. It is known that tourism is a diversified economic and social phenomenon. This is fully reflected in the vocabulary used in these industries. The article considers lexical and semantic groups: names of participants in the tourist process; names of types of tourism; names of infrastructure facilities in tourism; names of objects, services related to the transportation of tourists, transport; genres describing interesting events and observations of the author in the journey; names of objects and equipment used in the field of tourism; lexical means related to the ethnographic tourism of Bashkortostan. The presented material allows to conclude that the vocabulary of tourism is actively functioning in the Bashkir language. Of course, the materials of this article will be useful in the further development of theoretical issues of lexicology of the Bashkir language and other Turkic languages, and can also be used in the development of courses on this topic.

Key words: **Bashkir language, lexicology, vocabulary, tourism, synonyms, lexical units.**

З.И. Саляхова, *д-р филол. наук, проф., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: s.zuhra@hotmail.com*
Ф.Ф. Мурзабулатова, *аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: fayagul80@gmail.com*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию лексики башкирского языка. Несмотря на изученность лексикологии, отдельные пласты башкирской лексики остаются малоизученными, требуют дальнейшего исследования. Изучение определенного пласта лексики откроет новые горизонты для других исследований в области лексикологии не только башкирского языка, но и других тюркских языков. В данной статье анализируется лексика башкирского языка в сфере туризма, которая в последнее время развивается очень быстро. Это связано с популяризацией внутреннего и внешнего туризма в Республике Башкортостан и России в целом. Подвергнуты анализу специальные понятия, относящиеся к сфере туризма, а также их синонимы. Известно, что туризм является многоотраслевым экономическим и социальным явлением. Это в полной мере отражается и в словарном запасе, употребляемом в данных отраслях. В статье рассмотрены лексико-семантические группы: названия участников туристического процесса; видов туризма; инфраструктурных объектов в туризме; названия предметов, услуг, связанных с перевозкой туристов, транспорта; жанры, описывающие интересные события и наблюдения автора в путешествии; названия предметов и снаряжений, использованных в сфере туризма; лексические средства, связанные с этнографическим туризмом Башкортостана. Представленный материал позволяет сделать вывод, что лексика туризма активно функционирует в башкирском языке. Безусловно, материалы данной статьи будут полезны при дальнейшей разработке теоретических вопросов лексикологии башкирского языка и других тюркских языков, а также могут быть использованы при разработке курсов по данной тематике.

Ключевые слова: **башкирский язык, лексикология, лексика, сфера туризма, синонимы, лексические единицы.**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что, несмотря на наличие работ в этой области, лексика туризма в башкирском языке не была объектом специального исследования. Этот пласт лексики, несомненно, представляет интерес для исследования, поскольку в настоящее время она развивается и обогащается быстро, это связано, прежде всего, с популяризацией внутреннего и внешнего туризма в Республике Башкортостан и России в целом.

Целью данной работы является лексико-семантическая классификация и анализ лексических единиц, относящихся к сфере туризма. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: изучить теоретические основы исследования лексики туризма; систематизировать и произвести семантическую классификацию лексических средств, употребляемых в сфере туризма.

Научная новизна определяется тем, что в работе дается лексико-семантическая классификация лексики туризма башкирского языка на основе богатого фактического материала.

Теоретическая значимость работы определяется вкладом в исследование лексики башкирского языка, полученные в ходе исследования результаты от-

крывают новые горизонты для дальнейшей разработки теоретических вопросов лексики. Практическая ценность работы определяется тем, что собранный материал и результаты проведенного анализа могут быть использованы при разработке словарей, учебных пособий, курсов по лексикологии башкирского и других тюркских языков.

Лексический запас башкирского языка невероятно обширен и со временем только обогащается. Изучению лексикологии и терминологии башкирского языка посвящены труды Т.Г. Баишева, Н.К. Дмитриева, Дж.Г. Киекбаева, З.Г. Ураксина, М.Х. Ахтямова, Э.Ф. Ишбирдина, Н.Г. Ишбулатова, Г.Г. Кагарманова, Р.Н. Терегуловой и др. Наиболее полное и всестороннее исследование лексики башкирского языка предпринято в книге Дж.Г. Киекбаева "Лексика и фразеология современного башкирского языка" [1]. В последние годы в башкирском языкознании появились труды, посвященные исследованию определенных пластов лексики башкирского языка (Г.Р. Абдуллина, М.И. Багаутдинова, Г.Р. Батыршина, Г.Р. Гайсина, И.Г. Галяутдинов, Р.Г. Гиззатов, А.Г. Искандаров, Х.Д. Ишбулатова, А.Д. Лукманова, С.Ф. Миржанова, М.Г. Муллагулов, У.Ф. Надергулов, Ш.В. Нафиков, Л.Х. Самситова, Ф.Р. Фатхуллина, З.А. Хабибуллина, Ф.Г.Хисамитдинова, А.Т. Шамигулова, Г.Н. Ягафарова и др.), которые ценны не только для языкознания, но и для географии, этнографии, культуры и истории народа. Несмотря на это, лексика башкирского языка все еще остается малоизученным аспектом.

Прежде чем начать исследовать язык сферы туризма, необходимо дать пояснение понятию "туризм". Туризм – временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства (далее – лица) с постоянного места жительства в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых, религиозных и иных целях без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания [2].

Классификаций туризма достаточно много. В первую очередь различают внутренний, выездной и въездной туризм. Если внутренний туризм определяется как путешествие по стране лиц, постоянно проживающих в ней, то выездной и въездной туризм – это путешествия и туры, совершаемые гражданами за пределами своего государства. Нужно отметить, что внутренний туризм в Российской Федерации, в том числе и в Республике Башкортостан, набирает год от года популярность среди ее граждан. Путешествие внутри своей страны позволяет лучше узнать историю, культуру, традиции. Одним из наиболее важных аспектов в сфере туризма является общение между людьми – организаторами путешествия, туристами, местным населением. Туризм в процессе продвижения формирует свой язык – язык туризма. В башкирском языке существуют собственные термины, относящиеся к сфере туризма, а также широко применяются заимствованные лексические средства. Само понятие "туризм" в башкирском языке включает в себя понятия "сәйәхәт", "сәфәр", "ил гиҙеү", "йыһан кисеү", "йыһан йөҙөү", "юл йөрөү", "сәйәхәт итеү", "сәфәр ҡылыу", "сәфәргә сығыу" [3, с. 183]. В словаре башкирского языка слово "туризм" определяется как место отдыха, посещение других стран с ознакомительной целью, слово "сәйәхәт" понимается как путешествие по странам, по миру [4, с. 415–416]. Как видим, в значении этих слов нет большой разницы, они употребляются как синонимы. Человек, который путешествует, обозначается такими лексическими средствами, как *турист, сәйәхәтсе, сәйәр, сәйәх, илгиҙәр, мосафир.* Эти слова в башкирском языке являются синонимами.

При исследовании определенной лексики, относящийся к той или иной сфере, целесообразно выделить тематические группы, или семантические поля. Это подтверждают и ученые Ш. Балли, В.В. Виноградов, Б.Ю. Городецкий, Д.Н. Шмелев, Л.В. Щерба и др. Известно, что туризм является многоотраслевым экономическим и социальным явлением. Это в полной мере отражается и в словарном запасе, употребляемом в данных отраслях. Мы выделили лексико-семантические группы на основе собранного фактического материала:

1. Названия участников туристического процесса: *турист, сәйәхәтсе 'путешественник', кемпер, туризм менән шөғөлләнеүсе 'тот, кто занимается туризмом', ил гиҙеүсе 'путешественник', юл йөрөүсе 'путник', юлдаш 'спутник', сәйәхәттәш 'спутник по путешествию', мосафир 'путешественник', донъя гиҙеүсе 'путешественник' туристик оператор 'туристический оператор', туристик агент 'туристический агент', экскурсовод, гид, гид-тәржемәсе 'гид-переводчик', туризм буйынса инструктор 'инструктор по туризму', туристик хеҙмәттә башҡарыусы 'организатор туристической деятельности', сит ил сәйәхәтселәре 'иностранные туристы', төрлө милләт сәйәхәтселәре 'туристы разных национальностей', Башҡортостан сәйәхәтселәре 'туристы Башкортостана', өлкән йәштәге туристар 'пожилые туристы', йәш туристар 'молодые туристы'*и др. Примеры. **Туристар** өсөн төрлө экскурсия маршруттары, майҙансыҡтар, юлдар һәм һуҡмаҡтар селтәре арта бара 'Для туристов расширяются маршруты экскурсий, площади, дороги, тропинки' (из газеты «Башкортостан»). **Сәйәхәтсе** булғас, аҡсаһы күп, страховкаһы ла бар тип уйлағандарҙыр инде: күрһәткән хеҙмәт өсөн 180 доллар һоранылар 'За его труд попросили 180 долларов, видимо думали: поскольку он путешественник, денег должно быть много, и страховка, наверное, имеется,' (из газеты «Башкортостан»). Башҡортостан **сәйәхәтселәрҙе** үҙенә тартып торған төбәккә әйләнһен өсөн, барыһын да эшләргә кәрәк 'Нужно стараться делать все, чтобы Башкортостан превратился в привлекательную для туристов сферу' (из газеты «Йәшлек»). **Сит ил сәйәхәтселәрен** республикабыҙ данлыҡлы башҡорт балы менән дә йәлеп итә 'Иностранных туристов наша республика привлекает и славным башкирским медом' (из газеты «Башеортостан»). Шулай уҡ **төрлө милләт сәйәхәтселәре** өсөн дә Башҡортостанда ял итеү мөмкинлектәре ҙур 'В Башкортостане имеются большие возможности для туристов разных национальностей' (из газеты «Башкортостан»). Иртәгәһенә **Башҡортостан сәйәхәтселәре** Эльбрус тауының түбәһенә етергә аш-кына 'На другой день туристы Башкортостана должны были достичь вершины Эльбруса' (из газеты «Башҡортостан»).

2. Названия видов туризма: *фотосафари, шоп-тур, янған тур 'горящий тур', круиз, үҙ аллы туризм 'неорганизованный тур', ойошторолған туризм 'организованный туризм', инклюзив туризм 'инклюзивный туризм', шәхси (хосуси) туризм 'индивидуальный туризм', инсентив-тур, танышытырыу туры 'ознакомительный туризм', социаль туризм 'социальный туризм', сәнәғәт туры 'промышленный туризм', туй сәйәхәте 'свадебное путешествие', халыҡ-ара туризм 'международный туризм', милли туризм 'национальный туризм', ил эсендәге туризм 'туризм в пределах страны', тау туризмы 'горный туризм', һыу туризмы 'водный туризм', дини туризм 'религиозный туризм', экотуризм, спелеотуризм, велотуризм, автотуризм, этнотуризм, эшлекле туризм 'деловой туризм', уҡыу-уҡытыу туризмы 'образовательный туризм', ваҡиғалар туризмы 'событийный туризм'* һ.б и др. Примеры. **Экскурсиялар** йәйәүле йәки автобус туры рәүешендә ойошторола 'Организовываются пешие и автобусные экскурсии ' (из газеты «Башкортостан»). Туризмдың күп төрҙәре араһында **социаль туризмға** айырым тукталыу мөһим, сөнки ул йәмғиәттең айырыуса яҡлауға мохтаж контингентын үҙ эсенә ала, социаль яҡтан яҡлауға мохтаж кешеләрҙең, ғәриптәрҙең, ҡараусыһыҙ ҡалған балаларҙың ял итеүен, сәйәхәтен, шулай уҡ һаулығын нығытыуҙы күҙ уңында тота 'Из всех видов туризма важно отметить социальный туризм, так как он подразумевает социальную защиту определенного контингента людей' (из газеты «Вечерняя Уфа»). 20 йәшлек Лариса Савицкая ире менән **туй сәйәхәтенән** Амурҙағы Комсомольск ҡалаһынан Благовещенскиға осорға уйлаған '20-летняя Лариса Савицкая с супругом в свадебное путешествие решили лететь из Комсомольска-на-Амуре до Благовещенска (из газеты «Йәшлек»). Әлеге «**һауа сәйәхәтселәре**», мәҫәлән, күккә **парапланеризм** ярҙамында күтәрелгән 'Эти "воздушные путешественники" поднялись в воздух с помощью парапланеризма' (из газеты «Башкортостан»).

В башкирском языке широко употребляются названия видов туризма, связанных с сезоном: *йәйге сәйәхәт 'летний туризм', ҡышҡы сәйәхәт 'зимний туризм', көҙге сәйәхәт 'осенний туризм', яҙғы сәйәхәт 'весенний туризм', сезонлы сәйәхәт 'сезонный туризм', ҡышҡы ял 'зимний отдых', йәйге ял 'летний отдых'* и др. Примеры. Бына шулай үтте беҙҙең йәйге сәйәхәтебеҙ 'Вот так прошло наше летнее путешествие' (из газеты «Табын»). Бында ҡышҡы ял һәм спорт төрҙәрен махсуслаштырыу һәм йыл әйләнәһенә 1,5 миллион сәйәхәтсене ҡабул итеү ҡаралған 'Здесь предусмотрен специальный зимний отдых, рассчитанный на прием 1,5 миллионов туристов' (из газеты «Башкортостан»).

3. Названия инфраструктурных объектов в туризме: *туристик бюро 'туристическое бюро', туристик объект 'туристический объект', туристик фирма 'туристическая фирма', хостел, отель, курорт, апарт-отель, геопарк, кемпинг, мотель, пансион, паркинг*, *ҡунаҡхана 'отель', ҡунаҡ йорто 'гостевой дом', ял йорто 'дом отдыха', шифахана 'санаторий', курорт, автотуристар ҡунаҡханаһы'гостиница для автотуристов', ҡурсаулыҡ 'заповедник', тоҙло күл 'соленое озеро', мәмерйә 'пещера', шарлауыҡ 'водопад', минераль һыуҙар 'минеральные воды', шифалы баткаҡ 'лечебная грязь', диңгеҙ 'море', шихан, тау-саңғы курорты 'горно-лыжный курорт', милли байрам 'национальный праздник', фестиваль* и др. Примеры. Мин, институттың тәүге курсын бөткән ҡыҙымдың теләген үтәйем тип, тоттом да **туристик бюроға** киттем 'Я, чтобы осуществить мечту дочери, окончившей первый курс института, сразу же пошел в туристическое бюро' (Н. Мусин). Программа бер-ике көнгә иҫәпләнеп, республика биләмәһендәге **туристик объекттар**, музейҙар, мәсеттәр, ҡорамдар менән танышыуҙы үҙ эсенә ала 'Программа, рассчитанная на один–два дня, включает в себя ознакомление с туристическими объектами, музеями, мечетями и церквями' (из газеты «Башҡортостан»). Яҡшы ял итеү өсөн мотлаҡ сит илдәргә, диңгеҙ буйҙарына һәм билдәле **курорттарға** йөрөргә тимәгән 'Чтобы хорошо отдохнуть, не обязательно ехать заграницу, на море или дорогие курорты' (из газеты «Башҡортостан» гәзите, № 73, 2020 йыл). Бында милли һыҙаттар менән эшләнгән иҫтәлекле мәҙәни урындарҙың күплеге, биш-дүрт йондоҙло **отелдәрҙең** барлығы, ҡаланың таҙа булыуы һәм йәшәлеккә күмелеп ултырыуы бер сәйәхәтсене лә битараф ҡалдырмағандыр 'Множество памятных мест, украшенных в народном стиле, чистота города, зеленые насаждения, современные четырех- пятизвездные отели никого не оставили равнодушными' (из газеты «Башҡортостан»). Быйыл «Янғантау» геопаркы Рәсәйҙә тәүгә ЮНЕСКО глобаль геопарктар исемлегенә инде 'В этом году геопарк «Янгантау» впервые в Росии вошел в список глобальных георпарков ЮНЕСКО' (из газеты «Йәшлек»). Алдағы киләсәктә «Башҡортостан йөрәге», «Ҡеүәтле Ирәмәл» **туристик-рекреация кластерҙарын** булдырыу тора 'В ближайшем будущем предстоит создать туристический рекреационный кластер «Сердце Башкортостана», «Великий Иремель»' (из газеты «Йәшлек»).

4. Названия предметов, услуг, связанных с перевозкой туристов, транспортом: *экскурсия маршруттары, юлдар һәм һуҡмаҡтар, һыу буйлап сәйәхәт 'речной круиз',тимер юл круизы 'железнодорожный круиз', дайв-сафари, круиз, маршрут, паром, осоу купоны 'полётный купон', самолетҡа ултыртыу талоны 'посадочный талон', регистрация карточкаһы 'регистрационная карточка', виза, регуляр рейс 'регулярный рейс', ҡул багажы 'ручная кладь', багаж кви-*

танцияһы ‘багажная квитанция’, блок-чартер, билет бронлау ‘бронирование билета’, виза, дьюти-фри и др. Примеры. Ҡарҙар иреп, һыуҙар ташты, талдар бөрөһөн асты, һәм бәғзеләребеҙҙә миҙгел… ауырыуы башланды – **һыу буйлап сәйәхәт** итергә яратыусыларҙың ҡышҡы һалҡын тыныслығы боҙолдо ‘Снег растаял, половодье, ивы распустили почки, и некоторые из нас... потеряли покой – потеряли покой те, кто любит путешествие по реке’ (из газеты «Башкортостан»). Сәйәхәт барышында дүрт рәт **самолетта осолдо**, 25 мең саҡрым тирәһе юл **автостоп** менән, 25 мең саҡрым тирәһе **мотоцикл, скутерҙарҙа** уҙылды ‘Во время путешествия четыре раза летал на самолете, 25 тысяч километров дороги проехал автостопом, 25 тысяч километров на мотоцикле, на скутере проехал’ (из газеты «Башҡортостан»).

5. Жанры, описывающие интересные события и наблюдения автора в путешествии: *сәйәхәтнамә ‘дневник путешествий’, сәфәрнамә ‘дневник путешествий”, хажнамә ‘дневник паломничества’, ‘дневник путешествий”, юл сәхифәләре ‘путевые заметки’, көндәлек ‘дневник’* и др. Примеры. Үҙегеҙҙең **сәйәхәтнамәгеҙҙе** һеҙ ҙә өбөрә алаһығыҙ, шулай уҡ ниндәй илдәр төбәктәр тураһында белгегеҙ килә, беҙгә өткерегеҙ ‘Вы можете отправить нам свои дневники путешествий, также вы можете сообщить нам о своих намерениях посетить какую-либо страну или край’ (из газеты «Йәшлек»). Борон **юл сәхифәләренә** бәйле сәйәхәтселәр тарафынан ижад ителгән **сәйәхәтнамә, сәфәрнамә, хажнамә** кеүек әҫәрҙәр әле лә һаҡлана һәм хәҙер ҙә яҙылыуын дауам итә ‘Такие произведения, как дневник путешественников, дневник путешествия, дневник паломников, существовавшие в древние времена, пишутся и ныне’ (из журнала «Агидел»).

6. Названия предметов и снаряжений, использующихся в сфере туризма: *палатка, йылы кейем ‘теплая одежда’, тораҡ ‘стоянка’, ут һүндергес ‘огнетушитель’, һауа менән тул-тырыла торған матрас ‘надувной матрац’, ҡаралты ‘утварь’, аҙыҡ-түлек ‘продукты’, ‘йоҡо ҡапсығы ‘спальный мешок’, карта, юлғатар ‘навигатор’, ҡыблама йәки ҡибланма ‘компас”, бау, арҡан, ҡотҡарыу ҡулсаһы ‘спасательный круг’, ҡотҡарыу күкрәклеге ‘спасательный жилет’, һыу үткәрмәй торған кейем ‘водонепроницаемая одежда’, шәхси һауыт-һаба ‘личная посуда’, яҡтыртҡыс ‘фонарь’, шәхси гигиена әйберҙәре ‘средства личной гигиены’, таҫтамал ‘полотенце’, москит ышыҡлығы ‘москитная сетка’* и др. Примеры. Үҙегеҙ менән **палатка**, **йылы кейем** һәм бер көнгә етерлек **аҙыҡ-түлек** алырға онотмағыҙ ‘Не забудьте взять с собой палатку, теплую одежду, продукты на один день’ (из газеты «Йәшлек»). Беҙ **палатка**, **һауа менән тултырыла торған матрас**, кескәй генә ҡаҙан алһаҡ та, аҡыллы кешеләрҙе тыңлап, юл ситендә ҡунырға туҡтаманыҡ ‘Мы хотя и взяли с собой палатку, надувной матрац, казанок, послушали умных людей и не стали останавливаться возле дороги’ (из газеты «Йәшлек»). Пункттар палатка, ҡайнар ашһыу, аҙыҡ йылытыу ҡаҙандары, зарядлау һәм йылытыу ҡулайламалары, ге-нераторҙар, йоҡо урындары менән йыһаландырылған ‘Пункты оснащены палатками, горячим питанием, зарядкой, грелкой, генераторами, спальными местами’ (из газеты «Башкортостан»).

7. Лексические средства, связанные этнографическим туризмом Башкортостана: *ағас йорт ‘деревяный дом’, кейеҙҙән төҙөлгән башҡорт тирмәһе ‘башкирская юрта из войлока’, аҫалы балаҫ ‘палас с узорами’, урҙа ‘шест, прикрепляемый к стене ниже потолка для развешивания вещей’, һандыҡ ‘сундук’, уҡ-һаҙаҡ ‘лук-стрелы’, януар тиреһе ‘шкуры животных’, музыка ҡоралдары ‘музыкальные инструменты’, ҡурай, ҡумыҙ ‘кубыз’, оҫталыҡ дәресе ‘мастер-класс’, милли аш-һыу ‘национальная кухня’, ҡымыҙ ‘кумыс’, буҙа ‘буза; напиток’, айран, ҡатыҡ, һите балы ‘мед, перга’, бауырһаҡ ‘национальное блюдо:- баурсаҡ’, башҡорт мунсаһы’башкирская баня’, хуш еҫле үлән ‘душистая трава’, һәндерә ‘полати’, үлән сәйе ‘травяной чай’, айыу майы’медвежий жир’, бал ‘мед’, иретелгән аҡ май ‘топленое белое масло’, ыуғаҡ ‘средство для массажа’, театрлаштырылған постановка ‘театрализованная постановка’, йылҡы итенән ризыҡ ‘блюда из конины’: ҡаҙы, урама, ыҫланған ҡабырға, милли кейем ‘национальная одежда’, махсус хәрби костюм ‘специальная военная одежда’, һыбай поход ‘конный поход’, ҡорал ‘оружие’, солоҡ ‘борть’, солоҡсо ‘бортник’* и др. Нужно отметить, что в словарном составе этнографического туризма важное место занимает национальная одежда башкир. В настоящее время музейными фондами сбережены сотни экземпляров старинной башкирской одежды [5, с. 222]. Примеры. Унда **милли кейемдәр, кейеҙҙән милли орнамент** ҡуйылған ‘Там выставлены национальная одежда, национальный орнамент из войлока’ (из газеты «Башкортостан»). Ә ниңә булғандарына өҫтәп **сәксәк, бауырһаҡ,** 10–15 сантиметрҙан артмаған башҡорт милли бизәктәре төшөрөлгән **тирмә** (әйткәндәй, уның төрлө варианттарын эшләргә мөмкин), бәләкәй генә сувенир банкаларҙа **солоҡ балы** тәҡдим итмәҫкә?! ‘Почему бы вместе с имеющимися сувенирами не предложить башкирский чак-чак, баурсак, маленькую, диаметром в 10–15 сантиметров юрту с башкирским орнаментом, предложить башкирский бортевой мед в маленьких баночках?!’ (из газеты «Башкортостан»). **Ҡурай, ҡымыҙ** һымаҡ, **башҡорт балы** – башҡорт халҡының илгә, милләткә ҡот, дан-шөһрәт килтергән тылсымы ‘Башкирский мед, так же как и курай, кумыс, – волшебство, приносящее башкирскому народу славу, вдохновение’ (из газеты «Вечерняя Уфа»). Беҙҙең лагерҙа ғына түгел, ә бөтә тарлауыҡ буйлап башҡорт **моңо, ҡурай тауышы** ишетелеүе күңелдә йылылыҡ тойғоһо уятты ‘Не только в нашем лагере, не только в наших душах мелодия башкирского курая разбудила тепло, но и по всему ущелью пронеслась приятная башкирская музыка’ (из газеты «Вечерняя Уфа»).

Туризм в Республике Башкортостан развивается стремительно, вместе с тем развивается и лексика туризма. В башкирском языке существуют собственные термины, относящиеся к сфере туризма, а также широко применяются заимствованные лексические средства, которые требуют отдельного исследования. Как отметили выше, классификаций туризма достаточно много (внутренний, выездной и въездной туризм). В последние годы внутренний туризм в Республике Башкортостан набирает популярность среди ее граждан. Это позволяет лучше узнать историю, культуру, традиции своего народа. Известно, что постижение истории, культуры, традиции, обычаев происходит посредством языка.

Таким образом, следует отметить, что цели и задачи исследования достигнуты. Нами произведена лексико-семантическая классификация лексических единиц башкирского языка, употребляемых в сфере туризма. Выделены и проанализированы лексико-семантические группы: названия участников туристического процесса; видов туризма; инфраструктурных объектов в туризме; предметов, услуг, связанных с перевозкой туристов, транспорта; жанры, описывающие интересные события и наблюдения автора в путешествии; названия предметов и снаряжений, использованных в сфере туризма; лексические средства, связанные с этнографическим туризмом Башкортостана. При исследовании лексики в сфере туризма источниками фактического материала послужили периодические печатные издания, а именно – республиканские газеты «Башкортостан», «Йәшлек», «Киске «Өфө» и журналы «Агидель».

Выявляя теоретическую и практическую значимость нашей работы, следует отметить, что результаты, полученные в ходе исследования, способствуют дальнейшей разработке теоретических и практических вопросов лексики и лексикологии башкирского и других тюркских языков.

Перспектива дальнейших исследований заключается в более детальном изучении лексики туризма в башкирском языке, а также в других тюркских языках. Анализ языкового материала показал, что сфера лексики туризма в башкирском языке чрезвычайно широка и требует дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Кейекбаев Ж.Г. *Хәҙерге башҡорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы: уҡыу ҡулланмаһы.* Өфө: Башҡ. китап нәшр., 1966.
2. *Туризм*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. *Башҡортса-русса синонимдар һүҙлеге. Башкирско-русский словарь синонимов.* Өфө: Китап, 2011.
4. *Башҡорт теленең һүҙлеге: Ике томда.* Россия Фәндәр Академияһы. Башҡортостан ғилми үҙәге. Тарих, тел һәм әҙәбиәт институты. Москва: Русский язык, 1993; Т. I.
5. Шитова С.Н. *Башкирская народная одежда*. Уфа: Китап, 1996.

References

1. Kejekbaev Zh.G. *Həəerge bashҡort telenең leksikahy həm frazeologiyahy: uҡyu ҡullanmahy*. Өfө: Bashҡ. kitap nəshr., 1966.
2. *Turizm*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. *Bashҡortsa-russa sinonimdar hүzlege. Bashkirsko-russkij slovar' sinonimov*. Өfe: Kitap, 2011.
4. *Bashҡort telenең hүzlege: Ike tomda.* Rossiya Fəndər Akademiyahy. Bashҡortostan ғilmi үzəge. Tarih, tel həm əzəbiət instituty. Moskva: Russkij yazyk, 1993; T. I.
5. Shitova S.N. *Bashkirskaya narodnaya odezhda*. Ufa: Kitap, 1996.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 811.512.141 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-384-387

Salyakhova Z.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: s.zuhra@hotmail.com*
Murzabulatova F.F., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: fayagul80@gmail.com*

THE ORIGINAL AND BORROWED LAYER IN THE VOCABULARY OF TOURISM OF THE BASHKIR LANGUAGE. The objective of this study is to identify and analyze the functioning of the native Bashkir and borrowed vocabulary in the field of tourism of the Bashkir language. The relevance of the research topic under consideration is undeniable, because despite the rapid development of tourism in the Republic of Bashkortostan the vocabulary of tourism in the Bashkir language has

not been an object of special research. The article analyzes the native Bashkir layer and the borrowed vocabulary of the Bashkir language in the field of tourism. It is known that the issue of borrowing words is related to the interaction, mutual influence and language contacts of related and unrelated languages. Lexical means are most often borrowed from the Russian language or from French, English, German, Italian, Latin, Arabic, Greek and other languages through the Russian language. The article discusses two-component, three-component word combinations-terms formed using combinations of words borrowed from different languages. Simple and compound borrowed words are analyzed. The original Bashkir words and their synonyms, as well as special concepts related to the field of tourism are analyzed. The results of the study are useful for in the comparative and comparative aspect, as well as for the study of borrowings. The materials of this article can be used in courses on lexicology of Bashkir and other Turkic languages.

Key words: **Bashkir language, lexicology, vocabulary, tourism, synonyms, native Bashkir words, borrowings.**

З.И. Саляхова, *д-р филол. наук, проф., Стерлитамаксий филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: s.zuhra@hotmail.com*

Ф.Ф. Мурзабулатова, *аспирант, Стерлитамаксий филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: fayagul80@gmail.com*

ИСКОННЫЙ И ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТЫ ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

Задача данного исследования – выявление и анализ функционирования исконно башкирской и заимствованной лексики в сфере туризма башкирского языка. Актуальность рассматриваемой темы исследования несомненна, поскольку, несмотря на быстрое развитие туризма в Республике Башкортостан, лексика туризма в башкирском языке не была объектом специального исследования. В данной статье подвергнуты анализу исконно башкирский пласт и заимствованная лексика башкирского языка в сфере туризма. Известно, что вопрос заимствования слов связан с взаимодействием, взаимовлиянием и языковыми контактами родственных и неродственных языков. Лексические средства чаще всего заимствуются из русского языка или французского, английского, немецкого, итальянского, латинского, арабского, греческого и др. языков через русский. В статье рассматриваются двухкомпонентные, трехкомпонентные словосочетания-термины, образованые с помощью сочетаний слов, заимствованных из разных языков. Анализируются простые и составные слова, заимствованные из французского, английского, немецкого, итальянского, латинского, арабского, греческого и др. языков. Подвергнуты анализу исконно башкирские слова и их синонимы, а также специальные понятия, относящиеся к сфере туризма. Результаты данного исследования открывают новые горизонты для других исследований в сопоставительном и сравнительном аспектах, а также для изучения заимствований. Материалы данной статьи будут полезны в разработке курсов по лексикологии башкирского и других тюркских языков.

Ключевые слова: **башкирский язык, лексикология, лексика, сфера туризма, синонимы, исконно башкирские слова, заимствования.**

В современном языкознании вопрос заимствования слов из других языков является одной из актуальных проблем. Это связано с взаимодействием, взаимовлиянием и языковыми контактами родственных и неродственных языков. Лексическая система башкирского языка является наиболее подверженной заимствованиям, копированиям слов или выражений из другого языка, поскольку лексика четко отражает перемены в мире. И.А.Бодуэн де Куртенэ писал о взаимном влиянии языков: «Загляните, однако же, в любой словарь такого, по-видимому, чистого или ариоевропейского или славянского языка и убедитесь, что в нем гораздо более слов или просто усвоенных, или же загадочных и темного происхождения» [1, с. 362].

Основы исследования заимствованной лексики и основные вопросы теории языковых контактов были заложены в трудах Л. Блумфильда, Л.А. Булаховского, С.К. Булича, У. Вайнраха, Л.П.Крысина, Д.С. Лотте, М.М. Маковского, Б.А. Серебренникова, А.И. Соболевского, Э. Хаугена и др. Вопросы заимствованной лексики башкирского языка в той или иной степени отражены в исследованиях Г.Р. Абдуллиной, Т.М. Гарипова, Н.Д. Гариповой, Н.К. Дмитриева, К.З. Закирьянова, К.Г. Ишбаева, Э.Ф. Ишбердина, Г.Г. Кагарманова, Дж.Г. Киекбаева, Г.Г. Кульсариной, А.Д. Лукмановой, Л.Х. Самситовой, Р.М. Саяфи, Р.Н. Терегуловой, З.Г. Ураксина, З.А. Хабибуллиной, Ф.Г. Хисамитдиновой, Л.М. Хусаиновой и др. Несмотря на наличие трудов, лексика башкирского языка остается малоизученной, требуются специальные исследования отдельных пластов лексики, в том числе исконный и заимствованный пласты лексики туризма.

Основной целью данной работы является рассмотрение и анализ исконной и заимствованной лексики башкирского языка, употребляемой в сфере туризма. Для достижения цели были определены следующие задачи: изучить и обобщить наработанный башкирскими лингвистами теоретический материал; сформировать корпус исследуемой лексики; выделить исконно башкирские слова и заимствования из других языков, используемые в сфере туризма.

Научная новизна работы заключается в том, что в башкирском языке впервые предпринимается попытка комплексного анализа исконно башкирского и заимствованного пластов лексики туризма.

Теоретическая значимость состоит в том, что она представляет собой исследование лексических взаимосвязей башкирского языка с другими родственными и неродственными языками. Результаты исследования могут применяться при дальнейших теоретических исследованиях по данной теме. Практическая ценность работы заключается в возможности использования материалов данной работы при составлении учебников, учебных пособий, курсов, а также при разработке словарей.

Процесс заимствования в языке является неизбежным процессом, в результате которого происходит пополнение и обогащение лексического состава языка. Ф.Р. Фаткуллина отмечает [2], что иноязычные заимствования последних лет связаны с мировыми процессами глобализации и интеграции в экономической и финансовой сферах и отражают тенденцию к интернационализации терминологии. В своем подавляющем большинстве заимствованные слова употребляются по необходимости: или они вошли в язык с новыми предметами и понятиями, для которых не было в языке-реципиенте соответствующих названий, или употребляются для обозначения различных оттенков значения.

В лексике туризма башкирского языка можно выделить исконно башкирские слова и заимствования. В лексике туризма встречаются такие исконно башкирские слова, как *юллама 'путевка', хеҙмәтләндереү 'обслуживание', килешеү 'договор', юлаусы 'путник', юлдаш 'спутник', сәйәхәтсе 'путешественник', илгиҙәр 'путешественник', төбәк 'регион; край', өлкә 'область'* и др. В башкирском языке в сфере туризма употребляются простые, сложные и составные исконно башкирские слова. Примеры. *Иң ҙур бүләк – "Яҡтыкүл" шифаханаһына ун көнлөк* ***юллама!*** *'Главный приз – десятидневная путевка в санаторий "Яктыкуль"' (*из газеты «Башҡотостан»). *Паркта матур* ***ял итеү*** *өсөн бөтә шарттар бар 'Для хорошего отдыха в парке созданы все условия'* (из газеты «Башҡотостан»). *Американан килгән ҡунаҡтар үҙәл Башҡортостандың бик күп матур урындарына* ***сәйәхәт ҡылған*** *'Гости из Америки путешествовали по достопримечательным и красивым местам Башкортостана'* (из газеты «Башҡотостан»). Надо отметить, что в башкирском языке в равной степени употребляется как слово *юллама,* так и слово *путевка.*

Исконно башкирские слова часто встречаются и в полилексемах, все компоненты которых являются исконно башкирскими *ебәреүсе яҡ 'направляющая сторона'* (башк. + башк.), *ҡабул итеүсе яҡ 'принимающая сторона'* (башк. + башк.), *сит ил 'букв.: чужая страна', 'заграница'* (башк. + башк.). Довольно часто употребляются словосочетания-термины, компоненты которых часто состоят из заимствований из французского языка и исконно башкирского слова: *туристик хеҙмәтләндереү 'туристическое обслуживание'* (фр. + башк.), *туристик хеҙмәтләндереү тураһындағы килешеү 'договор о туристическом обслуживании'* (фр. + башк. + башк.), *туристик юллама 'туристическая путевка'* (фр. + башк.), *агентлыҡ килешеүе 'агентское соглашение'* (фр. + башк.), *туристик эшмәкәрлек 'туристическая деятельность'* (фр. + башк.), *туристар төркөмө 'группа туристов'* (фр. + башк.), *пассажирҙар ташыуы 'перевозка пассажиров'* (фр. + башк.), *шәхси тур 'индивидуальный тур'* (фр. + башк.), *таныштырыу туры 'ознакомительный тур'* (фр. + башк.), *сәнәғәт туры 'промышленный тур'* (фр. + башк.) и т. п.

Дж.Г. Киекбаев отмечает, что заимствование в башкирский язык происходит через через русский язык [3, с. 126]. Как известно, русский язык тесно взаимодействовал и взаимодействует с европейскими языками, в результате чего большое количество слов через русский язык заимствуется и башкирским языком.

В словаре башкирского языка [4, с. 416] слова *туризм, турист* определяются как заимствованные из французского языка, а образованная от этих слов лексема *туристик* указывается как слово русского происхождения. Также нужно отметить, что исконно башкирское слова *юлаусы, юлсы, юлсыр* (в диалекте – *юлғынсы*), *илгиҙәр, сәйәхәтсе* – слово арабского происхождения, устаревшие арабские слова *мосафир, сәйяр, сәйях* являются синонимами общеупотребительного слова *турист.* Синонимами между собой являются слова *гид* и *экскурсовод: гид* – заимствовано из французского языка, *экскурсовод* – первый

компонент заимствован из латинского, а второй – из русского языка. В словаре также указывается, что лексема *экскурсия* по происхождению является русско-латинской, а образованные от этого нее лексические средства *экскурсовод* и *экскурсант* относятся к русскому языку по присхождению. Составное слово *гид-тәржемәсе 'гид-переводчик'* образовано посредством сложения слова *гид* французского происхождения и слова *тәржемә* арабского происхождения. В словаре башкирского языка *гид-тәржемәсе* определяется как башкирское слово. Широко употребляемые в сфере туризма слова *сәйәр, сәйәхәт* относятся к исконно башкирским словам, *сәфәр* заимствовано из арабского языка, слово *курсовка* – из русского языка, *квитанция* – из итальянского, *реклама, билет* – из французского, *республика* – из латинского, *рейс* – из немецкого языков.

В сфере туризма достаточно много словосочетаний-терминов, которые образованы с помощью сочетаний слов, заимствованных из разных языков:

1. Конструкции, состоящие из двух компонентов: русский + латинский *(туризм продукты 'продукт туризма', туристик оператор 'туристический оператор');* латинский+французский *(экскурсия бюроһы 'экскурсионное бюро');* русский+немецкий *(туристик маршрут 'туристический маршрут', туристик агент 'туристический агент');* немецкий + грекский *(маршруттар каталогы 'маршрутный каталог');* английский + французский *(инклюзив-тур, инсентив-тур);* арабский+французский *(хосуси тур 'частный тур');* русский + русский *(туристик страховка 'туристическая страховка')* и т. п.

2. Конструкции, состоящие из трех компонентов: русский + арабский + французский *(туристик хеҙмәттәр пакеты 'пакет туристичеких услуг'),* русский + арабский + арабский *(социаль-мәҙәни хеҙмәттәр 'социально-культурные услуги'),* русский + арабский + башкирский *(туристик хеҙмәтте ҡулланыусы 'потребитель туристической услуги', туристик хеҙмәтте башҡарыусы 'исполнитель туристической услуги'),* русский + арабский + немецкий *(туристик сәйәхәт маршруты 'маршрут туристической поездки').*

При определении видов туризма первым компонентом выступают слова определяющие вид туризма, вторым – французское слово *тур, туризм*: *автотуризм, спелеотуризм, экотуризм, этнотуризм, велотуризм* и др. Надо сказать, что компоненты *авто-, спелео-, эко-, этно-* заимствованы из греческого языка, *вело-* – из латинского.

В инфраструктуре туризма употребляются слова *автовокзал, автостанция*, относящиеся к русскому происхожению, но образованные от английского слова *вокзал* и латинского *станция.* Словосочетание *тимер юл вокзалы 'железнодорожный вокзал'* образовано от исконно башкирских слов *тимер юл* и английского слова *вокзал.* Термины "*һауа юлдары 'воздушные пути', тимер юл 'железная дорога', һыу юлдары 'водные пути', ылау 'транспорт'"* являются исконно башкирскими словами.

В сфере туризма для обозначения места отдыха, а также предметов отдыха, личных вещей и одежды туристов широко применяются исконно башкирские слова: *тау 'гора', ҡая 'скала', урман 'лес', күл 'озеро', һыуһаҡлағыс 'водохранилище', шарлауыҡ 'водопад', шифалы батҡаҡ 'лечебная грязь', ҡурсаулыҡ 'заповедник', ял йорто 'дом отдыха', тораҡ 'стоянка', кәмәсығыш 'причал', диңгеҙ 'море', ҡаласыҡ 'городок', һаулыҡ үҙәге 'центр здоровья', күргәзмә 'выставка', сатыр или киреәк 'шатер', ҡыуыш 'шатер', ҡаҙанлыҡ 'полевая кухня', сәкма йәки сәкмәташ (кремень), махсус шырпы 'специальная спичка', йоҡо тоғо 'спальный мешок', ҡалта 'меховой мешок', ҡаптырға 'ременной пояс'* и т. п. Исконно башкирские слова, обозначающие специальные туристические оборудования: *бау 'веревка', арҡан 'веревка', ҡотҡарыу ҡулсаһы 'спасательный круг', ҡотҡарыу күкрәклеге 'спасательный жилет', һыу үткәрмәй торған кейем 'непромокаемая одежда'*, *юлғатар 'навигатор', ҡыблама* или *ҡибланма 'компас'.*

Исконно башкирским являются активно употребляемые слова *ҡунаҡ йорто 'гостиница'*, *ял йорто 'дом отдыха'*, а вышедшее из употребления слово *мосафирхана 'дом отдыха'* считается лексемой арабско-персидского происхождения. В то же время широко употребительное слово *шифахана 'санаторий'* образовано из сочетания арабского и персидского слов. Нужно отметить, что арабский язык оказал значительное влияние на развитие и обогащение башкирского языка. Г.Г. Кульсарина отмечает, что арабизмы проникли в башкирский язык, прежде всего, в результате принятия ислама, расширения торговых и политических связей [5]. Заимствования из арабского языка в лексике туризма встречаются достаточно часто. Например, *сәйәхәт 'путешествие', мосафир 'путник', сәйяр 'путешественник', сәйях 'путешественник', сәфәр 'путешествие', сәхифә 'путевые заметки', бина "здание", тарихи бина 'историческое здание', сәхрә 'красивое место отдыха в природе', сәхнә 'сцена', һәйкәл 'памятник', сәнғәт 'искусство', хеҙмәт 'деятельность'* и т. п.

В сфере туризма в башкирском языке употребляются простые и составные слова, заимствованные из других языков.

Простые слова: *шихан* (рус.), *фестиваль, кафе, бассейн, отель, казино* (франц.), *аукцион, курорт, ванна* (нем.), *кафетерий* (испан.), *театр, музей* (греч.), *аукцион* (латин.), *мотель, шоу, кемпинг, джунгли* (англ.), *маршрут* (нем.), *тамаша* '*представление*' (перс.). Примеры. ***Маршрутта*** *бер ниндәй ҙә ғәҙәттән тыш хәл булманы, сәйәхәтсене һәр ерҙә ихлас ҡаршыланылар 'Никаких происшествий на маршруте не произошло, путешественника везде встречали искренне'* (из газеты «Башҡортостан»).

Сложные слова: *ҡаргиҙәр 'снегоход'* (башк.), *сәкмәташ 'кремень'* (башк.), *теплоход* (рус.), *фитобар* (греч., англ.), *фотоаппарат* (рус.), *таҫтамал 'полотенце'* (перс.), *термоһауыт* '*термопосуда*' (греч. + башк), *аквапарк* (лат. + англ.). Примеры. *7–10 ноябрҙә* ***Евротурға*** *инеген Ҡарьяла кубогына турнир үтә '7–10 ноября состоится турнир на кубок Карьяла, включенный в Евротур'* (из газеты «Башҡортостан»).

Составные: *социаль туризм* (лат. + фр.), *регуляр рейс 'регулярный рейс'* (рус. + нем.), *архитектур ҡоролма 'архитектурный памятник'* (лат. + башк.), *скульптур һәйкәл* '*скульптурный памятник*' (лат. + араб.), *сәнғәт ҡомартҡыһы 'памятник искусства'* (араб. + башк.), *канат юлы 'канатная дорога'* (рус. + башк.), *милли байрам 'национальный праздник'* (араб. + общетюрк.), *тау-саңғы курорты 'горнолыжный курорт'* (башк. + нем.), *спорт саралары 'спортивные мероприятия'* (англ. + перс.), *москит ышыҡлығы 'москитная сетка'* (исп. + башк.). Примеры. *Туризмдың күп төрҙәре араһында* ***социаль туризмға*** *айырым туҡталыу мөһим, сөнки ул йәмғиәттең айырыуса яҡлауға мохтаж контингентын үҙ эсенә ала, йәғни хаҡлы ялда булғандарҙың, социаль яҡтан яҡлауға мохтаж кешеләрҙең, ғәриптәрҙең, ҡараусыһыҙ ҡалған балаларҙың ял итеүен, сәйәхәтен, шулай уҡ һаулығын нығытыуҙы күҙ уңында тота 'Из всех видов туризма необходимо обратить внимание на социальный туризм, так как он включает в себя отдых, лечение определенного контингента людей, инвалидов и детей-сирот, которые остро нуждаются в защите'* (из газеты «Киске Өфө»).

Важно отметить, что в башкирском языке большое количество слов, относящихся к лексике туризма, заимствуются напрямую с сохранением своих звуковых особенностей без изменений, структурно совпадающих с иноязычными образцами: *фотоаппарат, билет, путевка, страховка, ваучер, кемпинг, тур, отель, пассажир, маршрут, экскурсовод, гид, бар, ресепшен, карта, автомобиль, велосипед, катамаран, байдарка, турист, туризм, бассейн, катер, ванна, бина, душ, солярий, террариум* и т. п. Современный башкирский язык испытывает на себе влияние русского, который является тем языком, через который непосредственно совершаются заимствования как русской, так и международной лексики. В сфере туризма употребляются и иноязычные вкрапления, т. е. слова или сочетания, которые передаются на письме графическими и фонетическими средствами языка-источника. Примеры. *Үткән йәкшәмбе Нефтекамала ҡалала велосипедта йөрөү мәҙәниәтен үҫтереүгә арналған* ***Urban Bike Day*** *үткәрелде* 'В прошлое воскресенье в Нефтекамске провели *Urban Bike Day, посвященное развитию велосипедного движения' (из газеты «Башҡотостан»). Уларҙы* ***WI-FI****, яҡтыртҡыстар һәм электр менән тәьмин итеү, шулай уҡ душ һәм кейем алмаштырыу, әсә һәм бала бүлмәләре асыу күҙаллана... киләсәктә яр буйында катамарандар өсөн причал йәки пантонлы пристань буласаҡ, пляж урындарын да төҙөкләндереү ҡарала 'Их мы должны обеспечить* ***WI-FI****, освещением и электричеством, а также предусматривается открытие душевых и гардеробных, комнаты для матери и ребенка... в будущем планируется строительство причала для катамаранов или пантонной пристани, планируется благоустройство пляжа' (из газеты «Башҡотостан»).*

Процесс заимствования в языке является неизбежным, в результате него происходит пополнение и обогащение лексического состава башкирского языка. В сфере туризма башкирского языка активно употребляются как исконно башкирские слова, так и заимствования. Исследованный нами материал позволяет сделать вывод о том, что в башкирском языке достаточно много лексических единиц, заимствованных из русского, французского, немецкого, английского, латинского, грекского, итальянского, арабского, персидского и др. языков. Также достаточно много заимствований, которые образованы с помощью сочетаний слов из разных языков. Мы выделили конструкции, состоящие из двух или трех заимствованных компонентов (русский + русский; русский + немецкий; латинский + французский; немецкий + греческий; английский + французский; арабский + французский; русский + арабский + французский; русский + арабский + арабский; русский + арабский + башкирский; русский + арабский + немецкий). С точки зрения структуры мы рассмотрели простые, сложные и составные исконно башкирские и иноязычные слова.

Таким образом, заявленная цель и задачи достигнуты. Нами исследованы и проанализированы исконный и заимствованный пласты лексики туризма башкирского языка. Обобщен наработанный башкирскими лингвистами теоретический материал, представлен корпус исследуемой лексики, выделены исконно башкирские и заимствованные слова, применяемые в сфере туризма. Данная работа имеет теоретическую и практическую значимость, которая определяется тем, что результаты исследования могут применяться при дальнейших теоретических исследованиях по данной теме. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов при составлении учебников, учебных пособий, курсов, а также в процессе работы над словарями.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в подробном исследовании лексики туризма башкирского языка с точки зрения происхождения лексических единиц, которое позволит выявить соотношение исконно башкирских и заимствованных слов.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. О смешанном характере всех языков. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва: Наука, 1963.
2. Фаткуллина Ф.Р. *Новые слова в современном башкирском языке: конец XX – начало XXI вв.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
3. Киекбаев Ж.Г. *Һәҙерге башҡорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы (уҡыу ҡулланмаһы)*. Өфө, 2002.
4. *Башҡорт теленең һүҙлеге: Ике томда*. Россия Фәндәр Академияһы. Башҡортостан ғилми үҙәге. Тарих, тел һәм әҙәбиәт институты. Москва: Русский язык, 1993; Т. I, II.
5. Кульсарина Г.Г. Особенности заимствованной лексики в языке башкирского фольклора. *Научный диалог*. 2016; № 9 (57): 58 – 70.

References

1. Bodu`en de Kurten`e I.A. O smeshannom haraktere vseh yazykov. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Nauka, 1963.
2. Fatkullina F.R. *Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke: konec XX – nachalo XXI vv.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
3. Kiekbaev Zh.G. *Һәҙerge bashҡort telenең leksikahy һәm frazeologiyahy (uҡyu ҡullanmahy)*. Өfө, 2002.
4. *Bashҡort telenең һүҙlege: Ike tomda*. Rossiya Fəndər Akademiyahy. Bashҡortostan ғilmi үҙəge. Tarih, tel həm əҙəbiət instituty. Moskva: Russkij yazyk, 1993; T. I, II.
5. Kul'sarina G.G. Osobennosti zaimstvovannoj leksiki v yazyke bashkirskogo fol'klora. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 9 (57): 58 – 70.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 81-13

DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-387-390

Khabarova O.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: holga0107@mail.ru*

STYLISTIC, SEMANTIC AND STRUCTURAL FEATURES OF ZOOMETAPHOR IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (BASED ON THE WORKS OF J. GALSWORTHY). The article analyses the mechanism of formation and functioning of zoometaphor and zoocomparison and presents an inventory of building zoometaphors by using zoonym words for figurative external and internal characteristics of people. The work highlights in a detailed way different points of view on the phenomenon of metaphor, analyzes the classifications of metaphors, which are based on logical-objective, lexical-grammatical features and stylistic functions of usual and occasional zoometaphors on the illustrative material of J. Galsworthy's work, with their stylistic and pragmatic effect being traced. The specifics of animalistic metaphor as a writing tool in assessing the external features of characters and expressing their inner social essence lies in implying of an additional connotation that the writer puts into the creation of images and that makes the usual metaphor sound individual.

Key words: **zoonyms, denotation, connotation, usual, occasional.**

О.В. Хабарова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: holga0107@mail.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ, СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООМЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ГОЛСУОРСИ)

Данная статья посвящена анализу механизма образования и функционирования зоометафоры с ее сопоставлением со сравнением, а также представлен инвентарь построения зоометафор с использованием слов-зоонимов с целью передачи внешних и внутренних образных характеристик людей. В работе подробно освещаются различные точки зрения на суть метафоры, производится анализ классификаций метафор, в основу которых положены логико-предметные, лексико-грамматические признаки и стилистические функции узуальных и окказиональных зоометафор на иллюстративном материале творчества Дж. Голсуорси, прослеживается их стилистический и прагматический эффект. Специфика анималистической метафоры как писательского инструмента в оценке внешних сходств персонажей и выражения их внутренней, социальной сути заключается в открытии дополнительной коннотации, вкладываемой писателем в создание образов, благодаря чему узуальная метафора приобретает индивидуальный характер.

Ключевые слова: **зоонимы, денотат, коннотат, узуальный, окказиональный**, **метафора, Дж. Голсуорси.**

Как известно, названия животных – зоонимы [1; 2] – широко используются для образной характеристики людей, и это объясняется внелингвистическими причинами: из всего живого мира только животные обладают собственными повадками и типом поведения. Актуальность данного исследования обусловлена тем фактом, что зоонимы охотно используются людьми для образного представления духовного и внешнего облика человека и приобретают особую ценность в художественной литературе. Через зоонимы, сочлененные в метафоры и сравнения, писатель клеймит людские пороки и изъяны – глупость, жадность, упрямство, и в этом случае зоонимы выступают как средства пейоративной оценки. Образы животных используются и в качестве мелиоративной оценки, когда речь идет о красоте, мужественности, силе человека. Посредством зоометафоры автор может вызвать у читателя определенные ассоциации и отношения к внешнему облику персонажей и их поведенческим характеристикам. Целью данной статьи является раскрытие лингвистической природы зоометафоры, её семантические, стилистические и структурные особенности. В работе поставлены следующие задачи: обобщить знания о механизме создания зоометафор и определить своеобразие художественного использования зоонимов на материале романов Дж. Голсуорси «Собственник» и «Лебединая песня». Научная новизна исследования заключается в том, чтобы выделить значения зоонимов на парадигматическом уровне и их контекстуального употребления на синтагматическом, открыть в традиционных зоометафорах дополнительные коннотации, вкладываемые писателем в создание индивидуальных образов персонажей. Соответственно, теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, чтобы в процессе лингвистического исследования явления зоометафоры уметь вычленять её структурные компоненты, определяя базовые, доминирующие признаки, способствующие характеристике человека через сравнение с представителями фауносферы, а также открывать индивидуальные писательские смыслы, вкладываемые в создание портретов персонажей.

Язык представляет собой не статичное, а постоянно развивающееся явление, увеличивающее свое богатство не только вширь, за счёт образования новых слов, но и посредством уже имеющихся, используемых в различных значениях. Важным средством в образовании новых значений слов является метафора [3] как «троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии» [4], «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом важную черту второго» [5]. Метафора служит средством создания выразительности, демонстрирует оттенки авторской мысли и чувств, которые не могут быть выражены иначе либо менее точно. Возможностей создания метафорических образов невероятно много, поскольку в построении метафоры выступают любые образно воспринимаемые факты действительности – явления неживой природы, растения, люди, их внутренний мир, животные. Существует и немало подходов к систематизации знаний о метафоре в виде классификаций, в основу которых положены различные признаки – логико-предметные, лексико-грамматические, классификации с точки зрения стилистической функции и т. д. Так, попыткой совместить лексико-грамматические категории (субстанциональность, предикативность, атрибутивность) и категории, отражающие в семантике слова объект обозначения (предметность, процессуальность, квалитативность), является классификация В.К. Тарасовой [6]. Наиболее интересна, с нашей точки зрения, классификация А.В. Калинина, выдвигающего метафоры-названия, общестилистические метафоры и метафоры индивидуального стиля автора [7]. В основе механизма образования метафоры лежит сходство, подобие, а также, в отличие от сравнения, имеющего два компонента, – то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, метаформа располагает чаще вторым. Признак, обусловливающий сходство предметов в сравнении, как правило, присутствует, а в метафоре становится закодированным и лишь подразумевается. Однако нередко метафору понимают в широком смысле, её не размежевывают, называют сжатым или скрытым сравнением, подчеркивая тем самым, что механизм метафоры и сравнения

один и тот же – характеристика предмета речи достигается сопоставлением признаков двух разных понятий. Как и в метафоре, в сравнении присутствует компонент, обозначающий то, чему эти признаки приписываются, т. е. определяемое, и компонент, который несёт эти признаки – определяющее. Но структурно сравнение предполагает наличие формального выражения факта сопоставления, отмеченного элементами like и as или глаголами, отглагольными существительными и глагольными фразами, в семантике которых есть сема «подобия»: like, remind, suggest, resemble, make one think of и т. д. Метафора же предполагает замену прямого наименования предмета речи словом, употребленным в образном значении. He is a stubborn mule – метафора, нарочитое отождествление. He is like a stubborn mule – сравнение. Можно сказать, что метафора эмоциональнее и выразительнее в силу того, что в ней устраняется логическое расчленение сопоставляемых понятий. Выявляя основное содержание образов, мы рассматриваем метафору в широком аспекте, не размежёвывая метафору и сравнение. В зоометафоре «Какой осёл!» («What a mule!») и признак упрямства – то, что служит основанием для сопоставления, и его носитель – человек – представлены одним знаком. Здесь нет необходимости эксплицировать признак в новом слове «упрямый» – stubborn, т. к. уже само название животного – зооним – без сопутствующих ему определений несёт метафорическую образность. Зооним, как любое другое слово, является, прежде всего, средством номинации, лингвистическим знаком, используемым в качестве имени для обозначения реалии – биологической особи. Структурно этот вариант значения зоонима представлен денотатом – понятийным содержанием слова, представляющим совокупность признаков, закрепленных в понятии, достаточных для идентификации референта. Так, основными признаками денотата «кошка» являются «хищное», «пальцеходящее», «с острыми втяжными когтями», «мелкой формы» животное. Денотативный компонент нередко отождествляется с номинативным, прямым значением слова, т. к. прямое называет предмет таким, каков он есть в действительности. Прямому значению противопоставляется образно-переносное, метафорическое. Так, номинативное значение слова тюлень – животное определенного биологического вида, а образно-переносное – неповоротливый, неуклюжий человек. Тот факт, что этот образный вариант трактуется через слово человек, уже свидетельствует о наличии переноса в направлении «животное – человек». Нередко такие значения называют коннотативными, т. е. определяющими дополнительное содержание слова, его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения экспрессивно-эмоциональных оценок. Коннотативный элемент может быть присущ слову как в прямом номинативном значении, так и в переносном. В ряде случаев, как в слове puppy, в переносном значении у слова возникает дополнительный, если не прямо противоположный оттенок. Puppy – щенок, детёныш собаки, в прямом значении несет положительную коннотацию – нечто маленькое, теплое, пушистое. В переносном значении эта коннотация не сохраняется: puppy – vain, empty-headed young man [8].

Метафорически используемый зооним имеет более сложную структуру, чем слово в прямом значении: он включает в себя прямой денотативный компонент как подоснову нового образного содержания, когда объект представлен одной или более сторонами, служащими основанием для сопоставления. Любой зообраз ассоциируется в сознании с предшествующим ему значением другого, нейтрального слова, входящего в денотативный набор зоонима и при переносе вычленяемого в качестве доминирующего. Так появляется внутренняя форма образа, которая становится источником двуплановости слова. В качестве примера рассмотрим признаки животного «свинья». Прямое денотативное значение слова составляют такие признаки, как «тупорылость», «клыкастость». Признак «нечистоплотность» второстепенен, но также входит как компонент в прямое номинативное значение. «Свинья» в переносном плане становится средством вторичной номинации таких признаков, как 1) похожий внешне на свинью 2) нечистоплотный, грязный физически и морально человек. Таким образом, в создании зообраза происходит выделение того или иного признака, присущего денотату и перенесение его на носителя – человека. Посредством вычленения такого доминирующего признака не представляет трудности расшифровать внешние характеристики субъекта: медвежья поступь всегда ассоциируется с косолапостью или неуклюжестью человека, образная «кляча» – с изнуренным видом, а «стрекоза» – с порывистостью движений и непоседливостью. Показателен в этом плане пример с Суизином Форсайтом у Голсуорси:

Swithin Forsyte, tall, square and broad with a chest like a pouter pigeon's in the plumage of waistcoats came strutting towards them [9, с. 38].

Сравнение человека с голубем в английском языке носит устойчивый, узуальный характер, возможность переносного употребления зоонима pigeon закреплена в словарях:

Pigeon-chested – of a person having a bulging convex chest [10].

Но в контексте, в результате развертывания образа это слово приобретает дополнительную негативную коннотацию, в основу которой положен признак выдающегося зоба: в описании Суизина Форсайта это необъятно широкая, выступающая вперёд грудь. Таким образом, «грудь» становится главным признаком денотата «голубь» и является предметом переноса. И если крупногабаритного Суизина Голсуорси уподобляет зобастому голубю, то его внешнего антипода Джеймса – птицам длинношеим и длинноногим:

James began walking up and down, he looked strange and stork-like without a coat [9, с. 291].

Словарная дефиниция stork – large long-legged, white wading bird [10], а также указание в контексте на отсутствие сюртука на Джеймсе позволяют предположить, что в основу образа «аист» положен не столько белый цвет птицы – белоснежной рубашки персонажа, сколько его манера ходить – walking up and down, посредством чего создается качественная характеристика действия, его неоднократность повторения, за счёт чего глагол walk приобретает определенную экспрессивность: Джеймс не просто шагал, а вышагивал, подобно аисту, взад-вперёд. Качественная внешняя характеристика персонажа подчеркивается и в следующем примере:

Clad in his nightshirt, his neck poked forward, his back rounded he resembled some long white bird [9, с. 251].

Повторное авторское сравнение Джеймса с птицей оправдано эксплицированными в тексте новыми, характерными для него внешними признаками: вытянутая шея – neck poked forward, сгорбленная спина – back rounded. Писатель не уточняет название птицы, но читатель догадывается и вправе конкретизировать в соответствии со своими ассоциативными представлениями, что это, скорее всего, аист – использованный ранее образ в описании Джеймса. Слово swan заранее исключено, так как «swan» квалифицируется в словарях как white, graceful long-necked water-bird [10], где главной тематической составляющей денотативного компонента является признак «грациозность», что не соответствует непомерно большим и угловатым линиям персонажа. Напротив, в другом месте писатель вызывает невольную улыбку читателя, с легкой иронией сравнивая Джеймса с пеликаном. Pelican – large water-bird with a large bill [10]:

He met James standing at the little luncheon-bar, like a pelican in the wilderness of the galleries, bent over a sandwich with a glass of sherry before him [9, с. 277].

В описании Сомса Форсайта автор не вводит зоометафору неожиданно, а, напротив, подготавливает читателя к её восприятию авторскими введениями зоонима «бульдог» через прямое перечисление внешних черт персонажа: тёмные редеющие волосы, презрительный взгляд, выдвинутая вперёд челюсть, обвисшие щеки. Причем последние признаки – обвисшие щеки и выдвинутая челюсть – подчеркиваются не единожды: эти фамильные внешние черты Форсайтов наибольшее выражение получают именно в облике Сомса, становятся доминирующими и определяют авторское обобщение в зооним bulldog:

Soames with his set lips and his squared chin was not unlike a bulldog [9, с. 128].

Толковый словарь Ожегова выдвигает такие признаки «бульдог», как большая тупая морда, сильная челюсть, широкая грудь, короткие ноги [11]. Именно «челюстное» своеобразие персонажа в романе послужило тем семантическим признаком, на основе которого произошел перенос «животное – человек». Экспрессивность в данном случае усиливается присутствием отрицания not и префикса un- в элементе like – был никем иным, ни на кого другого не похожим, как на бульдога. Писатель категоричен в своей характеристике, возможность сопоставления персонажа с другим животным исключается. Интересно отметить, что по ходу развития образа автор добавляет иные оценки, которые также не выходят за рамки образа и углубляют его. Так, в минуты потери самообладания Сомс начинает рычать:

… a sound like a snarl escaped him [9, с.316];

…with a face as white as the steps at Johnson's and a lip raised as if snarling Soames brushed past him and was gone [9, с. 313].

Глагол «to snarl» (рычать) – «издавать громкие злобные звуки низкого тона» [11] также ведет к аналогии человека с животным. Если к другим героям писатель применяет в качестве характеристики несколько зоонимов, то, что касается Сомса Форсайта, автор неизменно уподобляет его собаке с сопутствующим оттенком иронии:

The idea of supposing that young cub Soames could give him advice! He had always been a cub with his nose I the air! [9, с. 48].

Определенную трудность представляет прочтение зообраза, называющего внутренние свойства людей. Наряду с мотивированными характеристиками типа «хамелеон» для лицемера (в основе образа лежит реальная способность биовида менять окраску), «крот» для замкнутого, «себе на уме» человека (перенос осуществляется на основе присущего данному животному скрытого подземного образа жизни) обнаруживается немало случаев, когда признаком, несущим образное содержание, сам референт – реальное животное – обладает не в большей степени, чем другие представители фауны. Так, например, «свинья» – не единственный носитель нечистоплотности в природе. Им могут стать и корова, и овца, и многие насекомые, переносчики заболеваний. Однако «корова» в грубо просторечном варианте – нестройная, бесформенная женщина, а образное «овца» в устойчивом зоосравнении – кроткий, послушный человек. Животное не может быть беспринципным, легкомысленным или льстивым. И тот факт, что в речи мы нередко апеллируем к названиям-зоонимам, объясняется тем, что животному часто безотносительно к биологической основе человеческим сознанием

приписываются воображаемые характеристики, которые могут стать результатом ошибочного истолкования, и к животным, как к таковым, не применимы. Поэтому существенным становится не то, какими качествами реально обладает то или иное животное, а те, которые ему присваиваются и закрепляются в языке. Именно такие застывшие характеристики отражаются в национальных традициях: у русских лисица искони была хитрой и умной, змея – злобной и подлой, волк – жестоким и агрессивным. При сопоставлении с английским языком несовпадения относительно редки, напротив, многие характеристики совпадают, например: fox и лиса, snake и змея, ass и осёл, хотя в английском языке русскому «осёл» соответствуют также donkey и mule, тогда как русское «мул» для характеристики внутренних качеств человека вообще не используется. Наряду с fox в английском языке может образно функционировать vixen, самка лисы – женщина со скверным характером, что не наблюдается в русском языке. Тот факт, что названия одних и тех же животных в разных языках подразумевают совершенно противоположные качества, подтверждает мысль о том, что оценка определённых характеристик человека с помощью зоонима имеет основание психологического и исторического плана у разных народов. Так, русское «слон» символизирует громоздкого человека («как слон в посудной лавке»). Поэтому русскому непонятен индийский комплимент изящной и грациозной женщине, «идущей походкой слона». Черепаха в русском – крайне медлительный человек, у карибов – тупица, а в китайском – неверная жена. Из сказанного можно заключить: денотативные значения зоонимов во всех языках тождественны, тогда как образные значения зоонимов различными носителями языков осмысливаются часто по-разному. Выделение признака в образном содержании зоонима носит субъектно-национальный характер, и любой произнесенный зооним вызывает поток ассоциаций. Коннотативные оттенки здесь намного превосходят по своей роли денотативное значение слова. При реализации слова в речи имплицируется гораздо больше, чем эксплицируется, информация, выражающая отношение автора, занимает вершинную позицию. Это может быть похвала «он – настоящий орел!», где намерение возвеличить человека достигается путем указания на те свойства, которые ассоциируются с именем «орёл» – смелость, дерзание. Автор высказывает неодобрение по поводу невнимательности и рассеянности своего оппонента: «Ведь я тебе кричал в голос, сворачивай, ворона, направо!» [12, с. 126] Ворона при этом переоценивает стилистически нейтральный признак «несобранный», добавляется образное представление о несобранности, как верхе невнимания. Специфика зоометафоры в том, что она является неким семантическим гибридом, в котором внутреннюю форму образа составляют нормативные базовые языковые понятия, как например, «некрасивый» для образного «обезьяна», сильный – «лев», которые, становясь объектом вторичной номинации, в рамках знака – названия животного обретают ярко выраженные эмотивную и оценочную характеристики, стилистическую маркированность, что в целом создает экспрессивность образа, который будит эмоциональное переживание. При этом достигается ещё один эффект – зоометафора становится наиболее экономным средством воздействия на адресата. Так, возможно сказать «они оставались ошеломленными» в нейтральном регистре, а можно «они стояли, как бараны, выпучив глаза», использовав сравнение-метафору, выбор которой нацелен на определенные ассоциации – смотреть как баран на новые ворота. В зооним «баран» есть и третий, дополнительный набор смыслов – «каждый почувствовал себя бараном, не понимающим суть истории с мертвыми душами» [12, с. 137]: смысл оценочный, где «баран» понимается отрицательно, пейоративно, «по-бараньему» тупой, смысл стилистический, где «баран» – грубо-просторечное наименование, а также экспрессивный смысл, в результате которого просматривается уничижительное отношение говорящего к обозначаемому.

Порицание или похвала посредством зоонима даёт возможность повышения или понижения социального статуса человека. Называя адресата львом или орлом, отмечают его высокую социально-иерархическую ступень, а именуя индюком или козлом, понижают до оскорбительно низкого уровня. В этом большая воздействующая сила зоонимов, так как ничто так не ценится человеком, как его собственный престиж в глазах окружающих. Воздействие посредством зоонимов на восприятие социального статуса может происходить различными приемами. Прежде всего, это прямое называние, вокатив положительного, мелиоративного плана («Сокол ты мой ясный!») и вокатив отрицательного, пейоративного характера («Поросенок ты скверный…. Как же они едят, а я не ем? Отчего же я, черт возьми, не могу так же?» [13, с. 64]).

Зоонимы сравнительного плана с присутствием сравнительных элементов like и as также провоцируют определенную эмоциональную реакцию и выступают средством воздействия на оппонента, равно как и выражают личное пристрастие автора:

Like a leopard he paced the room [14, с. 227].

She was as obstinate as a mule, always had been from a child [9, с. 48].

Следует отметить ещё одну любопытную особенность зоонимов – возможность сразу нескольких, образно понимаемых названий животных ассоциироваться с одним понятием. Так, например, в русском языке неуклюжесть и громоздкость человека может быть передана рядом зоонимов: медведь, тюлень, слон, корова, бегемот, из которых самым устойчивым и ставшим узусом стал «медведь»:

Медведь – перен. неуклюжий, неповоротливый человек [11].

Чш! Экие косолапые медведи стучат сапогами! Так и валится, как будто сорок пуд сбрасывает кто-нибудь с телеги! [13, с. 85].

У Голсуорси встречаем тождественное языковое явление, когда состояние сверхосторожности и подозрительности передается сравнением с чуткостью собаки, кошки и рыси:

As something not quite genuine in the voice warns a dog that he is about to be left, so was Soames warned by the ostentation of those papers [14, с. 68].

And all the rest of the way till John got out at Pilborough, she was more wary than a cat – casual and friendly, with clear candid eyes and a little tremble up at him when she said: “Au revoir” [14, с. 149].

He watched her like a lynx – like a lover, and she did not want to be watched just now [14, с. 170]. С другой стороны, у одного и того же зоонима возможно наблюдать амбивалентность – вариантность использования образности. Так, например, при восприятии слова «собака» как элемента оценочного вокатива становится понятно, что речь идет о человеке злом и агрессивном. Но «собака» может прозвучать и как выражение восхищения или признания заслуг – «быть верным псом», «быть по-собачьи преданным». В английском языке показателен в этом плане зооним “ cat”, служащий для передачи как внешних характеристик в следующем примере:

Before he turned the corner he glanced back and saw Bossiney following him slowly-“slinking along the wall” as he put it to himself “like a great cat” [9, с. 56], так и внутреннего состояния человека:

Ages since he had driven a woman! The last time, if he remembered it had been Juley; the poor old soul had been as nervous as a cat the whole time [9, с. 137].

Слово “cat” может функционировать и как средство мелиоративной, положительной оценки, и пейоративно – нести отрицательную коннотацию.

Различное содержание образа обусловливает различный прагматический эффект, выявить который позволяют толковые словари, фиксирующие случаи узуального словоупотребления. Значение, данное словарём, является фактом языка. В эту устойчивую группу, как правило, входят названия ряда приближенных к человеку домашних животных: собаки, кошки, свиньи. Так, в двухтомном словаре Хорнби наряду с номинативным значением слова swine стоит образно-переносное – a disgusting person. Единицы словаря представляют собой не только заготовки номинации, т. е. не только фиксируют образно-переносное значение, но и указывают на возможные экспрессивные эффекты через пометы пренебреж., презр., одобр., ласк., уничижит. Однако нередким недостатком словарей является отсутствие не только указаний на характер экспрессивности значения, но и самой его трактовки. В имеющихся словарях русского и английского языков возможности образного употребления зоонимов описываются крайне скудно. Тем не менее толковые словари играют немаловажную роль в исследовании художественного произведения, они позволяют наиболее четко выявить денотативный аспект номинативного и образного значений, определить коннотативные оттенки.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Названия животных – зоонимы могут нести двоякую функцию в языке: в прямом, номинативном значении, являясь средством первичной номинации, называют реальное животное (референт) и в образно-переносном значении служат средством создания образности.

2. С точки зрения семасиологии каждое значение представлено своим денотатом и коннотатом. Денотатом номинативного варианта является вся совокупность признаков, характеризующих референт, закрепленных в понятии. В денотат переносного варианта (значения) входят признаки обозначаемого, т. е. человека, а также в качестве семантической подосновы признаки денотата образного средства – животного. В создании зообраза происходит вычленение доминирующего признака, присущего денотату, и перенесение его на его носителя – человека.

3. Природа выделения признаков в образных зоонимах, подразумевающих внешние характеристики людей, объяснима: в основе лежит биологическое сходство в манере передвижения, в других физических проявлениях, анатомическое сходство, сходство в образе жизни. Внутренние, духовные черты человека нередко становятся предметом приписывания их животным самими людьми, часто безотносительно к биологической основе. Оценка нравственных качеств посредством зоонима носит субъектно-национальный характер.

4. Любой зообраз является более экспрессивным по силе воздействия средством, чем ассоциирующиеся с ним по значению стилистически нейтральные и семантически безобразные слова по типу «умный», «рассеянный», «неуклюжий». Коннотативные оттенки углубляют основное содержание образа, создают набор дополнительных смыслов – оценочный, стилистический, экспрессивный.

5. Образное употребление зоонимов всегда нацелено на оценку либо положительного, мелиоративного плана, либо отрицательного, пейоративного. Оба вида оценки в речи реализуются посредством вокатива, прямого называния, или через сравнение.

6. Нередко зооним смежны по своему образному значению ряд других названий животных. При этом всегда можно выявить зоонимы устойчивого, узуального характера и менее устойчивые, окказиональные зоонимы.

Библиографический список

1. Варникова Е.Н. Зоонимы: место в ономастическом пространстве. *Вопросы ономастики*. 2011; № 1 (10): 51 – 62.
2. Звягинцева В.В., Толмачева И.А. Зоонимы в русской, английской и французской лингвокультурах. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014; № 1: 16.
3. Ревенко Е.С., Шевченко М.Н. Современные подходы к изучению метафоры. *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 46: 107 – 110.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
5. Долинин К.А. *Стилистика французского языка*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1978.
6. Тарасова Ю.В., Кравченко М.В. Метафорическая номинация как средство отображения мыслительных процессов в авторском сознании. *In the World of Scientific Discoveries*. 2015; Т. 71.
7. Складчикова Н.В. Анализ перевода индивидуально-стилистических метафор в романе Д.Голсуорси «Собственник». *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск, «Наука», 1976; Выпуск 7.
8. Гетман И.М. Признаки денотата и значение слова. *Системное описание лексики германских языков*. 1981; № 4: 16 – 23.
9. Galsworthy J. *The man of property*. Progress Publishers, 1973.
10. Hornby A.S. *The advanced learner s dictionary of current english*. Oxford, 1956.
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
12. Гоголь Н.В. *Мертвые души*. Москва: Издательство «Проспект», 2013.
13. Гоголь Н.В. *Ревизор*. Москва: Diest Media, 1992.
14. Galsworthy J. *Swan song*. Progress Publishers, 1976.

References

1. Varnikova E.N. Zoonimy: mesto v onomasticheskom prostranstve. *Voprosy onomastiki*. 2011; № 1 (10): 51 – 62.
2. Zvyaginceva V.V., Tolmacheva I.A. Zoonimy v russkoj, anglijskoj i francuzskoj lingvokul'turah. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2014; № 1: 16.
3. Revenko E.S., Shevchenko M.N. Sovremennye podhody k izucheniyu metafory. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 46: 107 – 110.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
5. Dolinin K.A. *Stilistika francuzskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1978.
6. Tarasova Yu.V., Kravchenko M.V. Metaforicheskaya nominaciya kak sredstvo otobrazheniya myslitel'nyh processov v avtorskom soznanii. *In the World of Scientific Discoveries*. 2015; T. 71.
7. Skladchikova N.V. Analiz perevoda individual'no-stilisticheskih metafor v romane D.Golsuorsi «Sobstvennik». *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk, «Nauka», 1976; Vypusk 7.
8. Getman I.M. Priznaki denotata i znachenie slova. *Sistemnoe opisanie leksiki germanskih yazykov*. 1981; № 4: 16 – 23.
9. Galsworthy J. *The man of property*. Progress Publishers, 1973.
10. Hornby A.S. *The advanced learner s dictionary of current english*. Oxford, 1956.
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
12. Gogol' N.V. *Mertvye dushi*. Moskva: Izdatel'stvo «Prospekt», 2013.
13. Gogol' N.V. *Revizor*. Moskva: Diest Media, 1992.
14. Galsworthy J. *Swan song*. Progress Publishers, 1976.

Статья поступила в редакцию 16.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-390-394

***Hu Yangyixin**, postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: huyangyixin@gmail.com

LEXICO-SEMANTIC GROUP OF NOUNS 'PARTS OF PLANTS' AS A FRAGMENT OF THE BIOMORPHIC CODE OF CULTURE: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT. The article is devoted to the semantic and linguocultural description of the words included in the lexico-semantic group of nouns "parts of plants." The study of such linguistic units is relevant, since in the presence of culturally colored components they serve as universal means of cognition, with the help of which national and cultural specificity, recorded in the language, is reflected. The aim of the research is to describe the lexical units belonging to the LSG "parts of plants" as a part of the biomorphic code in the Russian linguistic culture, the objectives of the study are to conduct a linguistic analysis of these words, to identify and analyze their semantic and culturological features. Scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time in the work the linguocultural analysis of the group of words "part of plants" is carried out, considering them as a part of the biomorphic code of culture. The theoretical significance of the study lies in the possibility of using the results of the study to create a new linguocultural dictionary. The practical significance is seen in the use of the obtained data in the classes of lexicology, lexicography and linguoculturology. As a result of the analysis the semantic features of the selected lexical units were established, their cultural and semantic contents were highlighted, as well as some specific observations and conclusions concerning their functioning in speech were considered and analyzed.

Key words: **lexico-semantic group, plants, culture code, biomorphic culture code, linguoculturological analysis.**

***Ху Янисинь**, аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэн, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,*
E-mail: huyangyixin@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ 'ЧАСТИ РАСТЕНИЯ' КАК ФРАГМЕНТ БИОМОРФНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена семантическому и лингвокультурологическому описанию слов, входящих в лексико-семантическую группу существительных «Части растений». Исследование подобных языковых единиц актуально, так как при наличии культурно окрашенных компонентов они служат универсальными средствами познания, с помощью которых отражается национально-культурная специфика, зафиксированная в языке. Цель исследования заключается в описании лексических единиц, относящихся к ЛСГ «Части растений» как составная часть биоморфного кода в русской лингвокультуре, задачи исследования – провести лингвистический анализ данных слов, выявить и проанализировать их семантические и культурологические особенности. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые осуществлён лингвокультурологический анализ группы слов «Часть растений» как составной части биоморфного кода культуры. Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для создания нового лингвокультурологического словаря. Практическая значимость видится в использовании полученных данных на занятиях по лексикологии, лексикографии и лингвокультурологии. В результате проведённого анализа были установлены семантические особенности выбранных лексических единиц, выделены их культурно-смысловые содержания, а также рассмотрены и проанализированы некоторые конкретные наблюдения и выводы относительно их функционирования в речи.

Ключевые слова: **лексико-семантическая группа, растения, код культуры, биомофный код культуры, лингвокультурологический анализ.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Будучи неотъемлемой частью человеческой жизни, мир растений изучался не только с позиции ботаники, но и в философских и лингвистических науках. Особый интерес лингвистов к растениям заключается, с одной стороны, в их общеязыковых значениях. Как отмечает З.И. Комарова, «фитонимы составляют один из древнейших пластов лексики, активно участвующих в языковой концептуализации различных явлений» [1, с. 43]. С другой стороны, они выступают как один из важных средств выражения культурной семантики – код.

Код, прежде всего, представляет собой одно из центральных понятий семиотики, где данный термин рассматривается как «система, устанавливающая репертуар противопоставленных друг другу символов, правила их сочетания, окказионально взаимооднозначное соответствие каждого символа какому-то одному означаемому» [2, с. 57]. Код в данном смысле содержит в себе сами знаки, отношения между ними, а также их значения.

Культура с точки зрения семиотического подхода рассматривается как самостоятельная знаковая система (см. например, работы Э. Кассирера, С.М. Толстой, Н.И. Толстого, Вяч. Вс. Иванова, В.Н. Топорова, Ю.М. Лотмана). Культура представляет собой «иерархически организованную систему кодов, т. е. вторичных знаковых систем, использующих разные формальные и материальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума» [3, с. 7]. Как пишет В.Н. Телия, «культура для воплощения своего содержания в знаковую форму, или свой “язык”, использует для этого содержания все то, что может представлять богатство её смыслов, или концептов: природные объекты, “вещи”, созданные человеком, так или иначе овеществлённые плоды его духовного мировосприятия, произведения искусства, науки и т. д., а также знаковые средства естественного языка, награждая эти “окультуренные” сущности своим содержанием» [4, с. 776]. Следовательно, для выявления и описания этих «средств» или «вещей», которые используются культурой, был введён термин «код культуры» в русле этнолингвистики и лингвокультурологии.

В этнолингвистике выделяют субстанциональные и концептуальные коды культуры. К первому типу относят коды, которые «определяются на основании субстанциональной общности их элементов» [5] и «могут быть использованы для выражения того или иного содержания (смысла), такие как звучащее или написанное слово, жест или действие, цвет или изображение» [6]; к концептуальным типам относят те коды, «субстанцией» которых считаются «ментальные сущности, единицы смысла (концепты, идеи, мотивы), которые соотносятся с разными материальными воплощениями этого смысла» [7]. Например, «субстанцию» растительного кода не только составляют сами растения, но и те ментальные образы, которые связаны с растениями в целом или отдельными растениями.

В области лингвокультурологии код культуры рассматривается как «совокупность знаков различной материальной природы, но именно как совокупность окультуренных представлений о них» [8, с. 38]. В.Н. Телия определяет код культуры как «те источники окультуренного мировидения (живые существа, артефакты, ментефакты), которые явились предметами культурного осмысления и оценивания в контексте культуры и которые служат своего рода “обозначаемыми” собственно культурных знаков, которые и лежат в основе тропеического осмысления языковых сущностей, представляя собой “подоснову” культурной интерпретации явленного в языковой оболочке языкового образа» [8, с. 38].

Фокусируя внимание на культуре, В.В. Красных определяет код культуры как «сетку, которую культура “набрасывает” на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [9, с. 5]. В своих работах, посвящённых исследованиям в данной области, В.В. Красных выделяет некоторые базовые коды в русской лингвокультуры, в которых «фиксированы наивные представления о мироздании» [9, с. 6–7]. Например, биомофный код культуры связан с живыми существами, отражает представления человека о растительном мире и мире животных.

Как отмечает С.М. Толстая, «растения, животные, природные объекты, человеческие существа объединяются в некоторые классы и группы, соотносятся по разным формальным, семантическим (символическим) и функциональным признакам» [7], что предъявляет принцип системности к коду. Лексико-семантическая группа (далее − ЛСГ) как одна из важнейших средств систематизаций слов позволяет изучить взаимосвязь лингвистического и культурологического содержания лексики. В данной статье рассматриваются слова, относящиеся к ЛСГ «Части растений», как составная часть биомофного кода в русской лингвокультуре. Формирование состава группы производилось путём направленной выборки из «Русского семантического словаря» под редакцией Н.Ю. Шведовой [10], в результате были выявлены 26 единиц: *бутон, почка, побег, росток, отросток, зародыш, былинка, венчик, пыльца, семя, сердцевина, плод, ветка/ветвь, пень, лыко, нектар, дупло, зерно, корень/комель, кора, корневище, крона, лист/листва*.

Рассмотрим каждый из них в отдельности:

{БУТОН}

Анализ употребления лексемы *бутон* в различных контекстах позволил выявить следующие культурно-смысловые содержания данного кода:

а) жизненность:

У меня возникла жизнь, которую словно бы распирало от волшебно набухающих ***бутонов*** *тайны* [Марина Палей. Дань саламандре (2008) − НКРЯ].

Удивительное чувство охватывает, когда на лесных проталинах видишь хрупкие нежные ***бутоны*** *– пробуждение Природы после зимы* [Л. Леонидова. Самый ранний цветок // «Наука и жизнь», 2007 − НКРЯ];

б) незрелость:

Мы ещё не созрели для славы. Мы ещё были ***бутоны****. Аполлон ещё не требовал нас к священной жертве* [В.П. Катаев. Алмазный мой венец (1975–1977) − НКРЯ];

в) нераскрывшаяся красота:

Книги были стары и нетронуты, как ***бутоны*** *нераспустившихся цветов* [Александр Снегирев. Вера (2015) − НКРЯ].

Если бы я мог заинтересоваться какой-либо из них, то уверяю тебя, только при условии, что они были бы прелестны, как розовый ***бутон*** [Николай Троицкий. Польская жена Наполеона I, или Один из самых знаменитых романов в мировой истории // «Знание-сила», 2012 − НКРЯ].

{ПОЧКА}

Наряду с другими словами, которые обозначают зачаток нового организма, образующийся растениями (**побег, росток, отросток, зародыш**), данный код в русской лингвокультуре содержит в себе следующие значения:

а) начало, начальный этап развития чего-либо:

Мы должны исключительно внимательно относиться к появлению новых, начинающих литераторов, бережливо холить ***ростки*** *подлинного таланта, помогать росту и развитию* [Алексей Голицын. Последыши эстетства и их космополитические уши. Протокол одного собрания // «Волга», 2016 − НКРЯ].

По каким причинам робкие ***ростки*** *политического союза Франции и России так быстро гибли, не выдерживая даже кратких испытаний временем?* [Виктор Безотосный. Россия и Франция в Европе перед войной 1812 года // «Знание – сила», 2010 − НКРЯ];

б) символ надежды:

Солнце в небе, солнце в каждой душе, солнце в каждой разбухшей ***почке*** *дерева* [В.В. Каменский. Землянка (1910) − НКРЯ];

в) символ весны:

Из весенней Москвы, где ***почки*** *тополей вот-вот собирались лопнуть, из снежной слякоти улиц и теплого ветра авиация за несколько суток вернула нас в зиму* [Б. Волков. К арктическим ледникам Быррaнга (1975) − НКРЯ].

С наступлением теплых весенних дней, когда окружающая равнина оденется зеленью, и ***почки*** *дерев начнут распускаться, туркмен ставит по близости своего дома просторную кибитку с решетчатыми стенами, обтянутыми легкою тканью или камышовой циновкой и живет в ней до самых холодов, с наступлением которых опять перебирается в глинобитный уй* [А.А. Семенов. По границам Бухары и Афганистана (Путевые очерки 1898 г.) (1898) // «Исторический вестник», № 4, 1902 − НКРЯ].

Слово *отросток* метафорически употребляется для обозначения придатка слепой кишки у человека (орган):

Потом он взял жир – курдюк барана, весь жир, что покрывает внутренности, ***отросток*** *печени, обе почки и тот жир, что на них, – а также правое бедро барана* [Библия. Современный русский перевод Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета Канонические. Ветхий завет. Третья книга Моисея. Левит (2011) − НКРЯ].

{БЫЛИНКА}

Анализ употребления лексемы *былинка* в различных контекстах показывает следующие коннотативные значения данного слова:

а) обеднеть и впасть в отчаяние:

Никого никогда не следует обгонять, хоть бы и замешкавшихся с ***былинкою*** *муравьев (с их неслышнолапостью – опять Поженян мне подшепнул, не утерпел; воспоминание, самоизвлекающееся легко из любого, даже самого затененного, уголка сентября 1977 года), – вот мирный тихий закон* [Валерий Володин. Повесть врЕменных лет // «Волга», 2009 − НКРЯ].

Они ввалились в вагончик пьянющие в хлам, мыча и икая, с ***былинками*** *сухой травы в волосах – спали после восьми бутылок водки [*Дмитрий Каралис. Автопортрет (1999) − НКРЯ];

б) слабый и бессильный:

Если уж исчезать, то совсем, вчистую, чтобы ни крошки, ни ***былинки*** *после не осталось!* [Сергей Шикера. Стень (1998) // «Волга», 2009 − НКРЯ].

Не было ни края, ни лева, ни права, магнитный компас бешено вращался, машину швыряло, как ***былинку****, временами он не знал, где солнце, где земля* [Даниил Гранин. Иду на грозу (1962) − НКРЯ].

И, наконец, почему он, Горянский, не смят, не уничтожен, не унесен, как ***былинка****, лавинами льющихся вод?* [А Б. Ярославский. Аргонавты вселенной (1926) − НКРЯ].

И странно: царь Иван, не терпевший помехи и противоречия, иногда слушался голоса этой тоненькой, худенькой, как ***былинка****, девочки с чистым кротким взором больших серых глаз* [Л.А. Чарская. Царский гнев (1909) − НКРЯ].

{ВЕНЧИК}

Данное слово метафорически употребляется при описании волос человека на основе сходства внешнего вида:

Маленький, сутулый, с ***венчиком*** *кудрей вокруг обширной лысины, покрытой цветастой ермолкой, он болел странной болезнью глаз: его ресницы, такие же кудрявые и густые, росли неправильно: не наружу, а внутрь глаза,*

вызывая воспаление и постоянное слезотечение [Дина Рубина. Белая голубка Кордовы (2008–2009) − НКРЯ].

Смотрел на угол глаза с покрасневшим от слез белком, на белокурый пушистый ***венчик*** *волос над небольшим, упрямым, выпуклым лобиком* [Влада Валеева. Скорая помощь (2002) − НКРЯ].

{ПЫЛЬЦА}

Примеры из Национального корпуса русского языка дают возможность объяснить коннотативное значение данного слова следующим образом: ‘что-либо крошечное, незаметное, мимолетное’. См.:

Я бы твою версию поддержал, потому что та самая ***пыльца*** *времени каким-то образом все же осела между строк* [Екатерина Завершнева. Высотка (2012) − НКРЯ].

Пыльцу *растений мы, как правило, замечаем, только когда она осыплется с букета на стол* [Обобщенный. Цветочная пыльца под микроскопом // «Наука и жизнь», 2008].

Жизнь есть вечный марш от одной точки пространства к другой, во время которого благородным мужем и приобретаются знания, умения и навыки – от способности ловить бабочек, не повреждая ***пыльцы*** *крыльев, до возможности владеть мечами Цзу* [Илья Бояшов. Путь Мури (2007) − НКРЯ].

{СЕМЯ}

Код *семя* в русской лингвокультуре имеет широкое распространение. В толковом словаре даётся одно из переносных значений данного слова как ‘источника чего-либо’ [11, с. 619], что подтверждают примеры из Национального корпуса русского языка:

Еще в детстве ***семена веры*** *в него заложила бабушка* [Елена Зиминова. Чудеса совсем рядом // «Новгородские ведомости», 2012 − НКРЯ].

Реріховцы много рассуждают о всемирном заговоре, и Америки, сеющей ***семя зла****, не любят, им даже Армагеддон благ, лишь бы той Америке хуже* [Андрей Белозеров. Люди до востребования // «Волга», 2012 − НКРЯ].

Кроме того, анализ позволил выявить следующие употребления слова «семя»:

а) описание потомства, потомков (чаще встречается при описании королевских родословных). См.:

И те, и те суть Святославичи, ***семя*** *второго сына Ярослава Мудрого* [Рустам Рахматуллин. К метафизике русского юга // «Октябрь», 2005 − НКРЯ].

В 1667 г. артель лучших мастеров под руководством стрелецкого головы ***Семена*** *Петрова и плотничьего старосты Ивана Михайлова подвела здание под крышу, затем началась его отделка – украшение резьбой, позолотой, роспись* [Ольга Базанова. Царская вотчина // «Наука в России», 2011 − НКРЯ];

б) описание определенных вещей, которые будут расти в будущем:

Сеять среди детей ***семена знания****, пробуждать в них интерес к науке – какое это прекрасное, высокое призвание…* [А.Т. Аверченко. Камень на шее (1910–1914) − НКРЯ].

И если раньше, когда я покидал Россию, – как я думал, безвозвратно – я б и не задумался об этом, то год жизни в Америке и знакомство с русской эмиграцией – в Бостоне еще живы были те, кто уходил из Крыма с Врангелем – заронили мне в душу первые ***семена любви*** *к моей покинутой* родине [Иеромонах Макарий (Маркиш). Приключения и подвиги (2010) − НКРЯ].

{СЕРДЦЕВИНА}

В сочетаниях с лексемой *сердцевина (чего-либо)* раскрывается восприятие человеком понимания ‘центра’, это может быть связано со временем или пространством, см.:

Вместе со своим учеником Аркадием в 1038 г. он соорудил каменную церковь (где обоих погребли после кончины), тем самым заложив Борисоглебскую обитель – одну из древнейших православных на Руси, ставшую ***сердцевиной города*** [Ольга Базанова. Город-музей // «Наука в России», 2011 − НКРЯ].

Летом – в самую огненную ***сердцевину дня*** *– бедной Антуанетточке позвонили на работу – в таких случаях почему-то всегда звонят на работу* [М.Л. Степнова. Бедная Антуанеточка (2004) − НКРЯ].

К тому же, слово *сердцевина* имеет следующие структурные отношения:

Сердцевина рассказа*: на каком основании производится суд?* [Митрополит Антоний (Блум). О жизни христианской (1990) − НКРЯ].

Хорошие молодые ребята, симпатичные девочки, буржуазные тетеньки, сосредоточенные дяди. ***Сердцевина общества****, опора жизни, обыватель. А собрание кальвинистской общины во французском Аннассе, на границе с Женевой?* [Александр Архангельский. 1962: послание к Тимофею (2006) − НКРЯ].

В свою очередь, ***сердцевину способа*** *ведения оборонительной операции, несомненно, составляет выбор вида применяемой обороны [*Искусство принятия решения на оборонительную операцию // «Военная мысль», 2004.11.15 − НКРЯ].

{ПЛОД}

Анализ употребления лексемы *плод* в различных контекстах позволил выявить следующие культурно-смысловые содержания данного кода:

а) последствия чего-либо:

– Почувствовали вы какие-то ***плоды****, результаты этой встречи в повседневном общении в вашей жизни?* [А.А. Данилова, протоиерей Андрей Кордочкин. «Хотелось бы больше сочувствия друг к другу» // 2017 − НКРЯ].

Телевизоры, компьютеры, радиотелефоны и прочее, и прочее – всё это ***плоды*** *цивилизации, и к культуре не имеет никакого отношения* [Фазиль Искандер. Курортная идиллия (1999) − НКРЯ];

б) результат работы, трудов, произведения:

Для русских переводчиков японской поэзии эта книга, представляющая практические и теоретические ***плоды работы*** *поэта, учёного (лингвиста и литературоведа) И.В. Жуковой даёт богатый материал для собственных размышлений над перспективами перевода японской классической поэзии. «*[Новый подход к исследованию японской поэзии и ее переводу на русский язык // «Проблемы Дальнего Востока», 2002.12.30 − НКРЯ].

К середине двадцатых годов семья окрепла, жили прилично, и наступила пора моим родителям пожинать ***плоды трудов*** *и забот своих, жизнь их была в том, чтобы вырастить детей, воспитать, сделать людьми* [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975-1977) − НКРЯ];

в) ребёнок (плод любви):

Плод *любви солдата и девушки уже ворочался в девушке* [Эдуард Лимонов. У нас была Великая Эпоха (1987) − НКРЯ].

И перед кем вы его стелили, кому вы дали все готовенькое – ***плод пары*** *тысяч лет религиозной мысли?* [А.Б. Сальников. Петровы в гриппе и вокруг него // «Волга», 2016 − НКРЯ].

{ВЕТКА/ВЕТВЬ}

Анализ показывает, что производные прилагательное (*ветвистый*) и глагол (*ветвиться*), образованные от существительного «ветвь», имеют широкое метафорическое употребление в русском языке. В толковом словаре слово «ветвь» определяется как «всякое разветвление чего-нибудь основного на части, на отделы; ответвление» [11, с. 56], например, *железнодорожная ветвь, боковая ветвь рода, ветвь славянских языков, ветвь науки* и т. д. См.:

Однако судебная реформа 1864 года в России опиралась на концепцию, хотя и признающую разделение властей, но полагавшую, что все они, как ***ветви*** *дерева, имеют основанием могучий ствол – самодержавие* [Игорь Петрухин. Исторический очерк деятельности прокуратуры // «Отечественные записки», 2003 − НКРЯ].

{ПЕНЬ}

Данный код также содержит в себе богатую культурно окрашенную коннотацию, образ пня в русской лингвокультуре символизирует:

а) неподвижность, см. стоять как пень;

Я торчу здесь, как ***пень****, с восьми до четырех и не могу даже снять галстук, потому что мало ли что вдруг приключится!* [Мариам Петросян. Дом, в котором... (2009) − НКРЯ].

Нога ударилась, как об пень, – он давно уже окоченел [Юрий Коваль. У Кривой сосны (1979) − НКРЯ].

– Давай, Саня, садись. Чего ты встал-то как ***пень****? – Я сажусь* [Андрей Геласимов. Фокс Малдер похож на свинью (2001) − НКРЯ];

б) глупость:

Я уже рассказывал, что самым богатым писателем у нас был бездарный, как ***пень****, Георгий Марков* [А.Е. Рекемчук. Мамонты (2006) − НКРЯ];

в) старость:

Надеюсь, дорогая, ваша жизнь еще сложится где-нибудь, в какой-нибудь стране, поскольку вы у нас померанец в цвету, обезьяны вам на Финском заливе не мерещатся, в отличие от меня, ***старого пня****, почти рехнувшегося на датской почве, то есть на финской, со мной уже и ручей говорит, скоро тросточка ходить начнет из угла в угол* [Наталья Галкина. Вилла Рено // «Нева», 2003 − НКРЯ];

г) бесчувственность, см. молчать как пень:

Где?! Ну что молчишь, как ***пень****? Витька не знал, где берут новые трубы, наверное, их откуда-нибудь привозят* [Дмитрий Карапузов. Витька // «Волга», 2012 − НКРЯ].

Вызывают его на допрос – кто на «д»? Молчит, как ***пень****, не откликается* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960) − НКРЯ].

д) непрестижность:

От такой вакханалии чувств я как ***пень*** *в весенний день загрустила о Лелике* [Варвара Синицына. Муза и генерал (2002) − НКРЯ].

– Я привыкаю жить один, как ***пень*** *у вырубленной рощи, где ветер, блудный сукин сын, дождливой тучею полощет, я привыкаю жить один…* [Игорь Адамацкий. Утешитель // «Звезда», 2001 − НКРЯ].

Анализ позволил выявить некоторые устойчивые сравнения со словом «пень», см.: *глухой как пень, глуп как пень, бесчувственный как пень* и т. д.

{ЛЫКО}

Лыко обозначает: «1. Волокнистую древесную ткань, отделяемую непосредственно от ствола, 2. Жгут или лоскут из этой ткани» [11, с. 281]. Являясь одним из самых распространённых древних материалов, лыко часто встречается во фразеологических сочетаниях, например, *лыка не вяжет* (об очень пьяном человеке), *лыко да мочало, начинай сначала* (о бессмысленной деятельности), *не*

всякое лыко в строку (обвиняют в пустяковом деле), *не лыком шит* (о человеке, который не так прост, как кажется) и т. п.

{НЕКТАР}

Нектар в древнегреческой мифологии обозначает напиток богов, отсюда следует и использование данного слова для наименования жидкого пищевого продукта, чаще алкоголя:

А пиво – это божественный нектар, доставленный нам прямо из садов Семирамиды [Анатолий Кирилин. Нулевой километр // «Сибирские огни», 2013 − НКРЯ].

*«Я купался, – вспоминал Василий Витальевич, – в цветах своего красноречия и в **нектаре** своей скоро проходящей славы* [Иван Толстой. Барин из Парижа // «Русская жизнь», 2012 − НКРЯ].

{ДУПЛО}

Анализ употребления лексемы «дупло» в различных контекстах позволил выявить следующие культурно-смысловые содержания данного кода:

а) укромное, замкнутое место, о котором никто не знает:

*На току со стонами плачут глухари, Плачет где-то иволга, **схоронясь в дупло**, Только мне не плачется, на душе светло* [Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963) − НКРЯ].

*И поэтому все время стараются придумать новую музыку, чтобы не стыдно было и дальше харить друг друга в **дупло*** [Виктор Пелевин. S.N.U.F.F (2011) − НКРЯ];

б) место для жилья:

*Будто маленький лесной карлик, живущий где-нибудь в **дупле**, тихо играл на стеклянной скрипке* [Г.А. Газданов. Вечер у Клэр / начало романа (1930) − НКРЯ];

в) отверстие в зубе:

Около ворот была выбоина, похожая на дупло в зубе старика [А.С. Бухов. Таинственный хулиган (1935) − НКРЯ].

{ЗЕРНО}

В толковом словаре русского языка даются следующие определения данного слова: «1. Семя растений, содержащее мучнистое вещество и зародыш; 2. Семена хлебных злаков; 3. Малая частица чего-н. округлой формы, видом напоминающая зерно; 4. Зародыш, ядро, основное начало» [11, с. 174]. Данное слово часто употребляется метафорически, а его толкование и анализ контекстов дают возможность объяснить механизм метафоры с точки зрения следующих значений:

1. Сходство формы и размера (маленькое и круглое что-либо).

2. Сходство способности, что можно разъяснить как ‘то, что будет развиваться и расти в будущем’, см. примеры из Национального корпуса русского языка:

*Он попадает в память писателя из глубин памяти культуры и оживает в новом тексте, как **зерно**, попавшее в новую почву* [Ю.М. Лотман. Символ в системе культуры (1982–1992) − НКРЯ].

*Может быть, в них-то и есть **зерно** революционной правды?* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 2 (1960) − НКРЯ].

*Не оставалось даже **зерна** сомнения в том, что таинственный консультант точно знал заранее всю картину ужасной смерти Берлиоза* [М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929–1940) − НКРЯ].

*А здесь уже содержалось **зерно**, из которого выросли радикальные ученические организации* [Коллективный. Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) (2015) − НКРЯ].

3. Сходство положения (что-либо покрытое в нутре), см.:

*У Андреева, наоборот: вся трагедия Иуды заключена, как в **зерне**, в его безобразии* [И.Ф. Анненский. Вторая книга отражений (1909) − НКРЯ].

Анализ также позволил нам охарактеризовать следующие культурные содержания кода лексемы «зерно»:

а) символ надежды:

*«В этой игре слов, – говорит Кроне, – как раз и состояло самое раннее **зерно** той веры, которая впоследствии превратилась в ислам»* [Рафаил Нудельман. Тайны вечных книг: ученые исследуют Коран // «Знание – сила», 2003 − НКРЯ].

*Разве не ясно, что стахановцы являются новаторами в нашей промышленности, что стахановское движение представляет будущность нашей индустрии, что оно содержит в себе **зерно** будущего культурно-технического подъёма рабочего класса, что оно открывает нам тот путь, на котором только и можно добиться тех высших показателей производительности труда, которые необходимы для перехода от социализма к коммунизму и уничтожения противоположности между трудом умственным и трудом физическим?* [И.В. Сталин. Речь на Первом Всесоюзном совещании стахановцев // «Правда», 1935.11.22 − НКРЯ];

б) результат, последствие:

*Я сейчас не лукавлю и не троллю, я бы хотела верить, что люди, которые объявили, что хотят быть президентом Российской Федерации, отдают себе отчет, что они делают. И предложат программу, которая будет иметь какое-то смысловое **зерно**. Иначе в зрелом возрасте достаточно странно играть в такую игру.*

*Какое-то историческое **зерно** в этом, безусловно, есть* [Коллективный. 5 мифов о князе Владимире // 2016 − НКРЯ].

{КОЛОС}

Данное слово часто употребляется в сравнении с волосами и имеет положительный оттенок:

*Такая коса – ровными, крупными звеньями, **вроде колоса** на гербе…* [И. Грекова. Перелом (1987) − НКРЯ].

*На голове у матери белый чепец, а из-под него просыпаются, **будто колосья** пшеницы из плохо завязанного снопа, золотые волосы – их Геллена унаследовала от матери, как и серые глаза, и чистую кожу, и светлый, влекущий облик* [Ольга Онойко. Некромантисса (2014) − НКРЯ].

{КОМЕЛЬ/КОРЕНЬ}

Среди всех лексических единиц тематической группы «Части растения» слово *корень* является наиболее частотным (представлены 22 364 вхождения в НКРЯ). В толковом словаре русского языка даются следующие толкования данного слова: «1. Вросшая в землю часть растения, через которую оно всасывает соки из почвы. 2. У волос, зубов, ногтей, когтей и т. п. часть, вросшая в тело. 3. *перен.* Начало, происхождение (книжн.). 4. *перен.* Основа, суть, источник (книжн.). 5. Основная часть слова без приставок и суффиксов (грам.). 6. Величина, которая при возведении в определенную степень даёт данное число (мат.)» [11, с. 244]. Примеры из Национального корпуса русского языка подтверждают указанные переносные значения:

а) начало, происхождение:

*Драма же русской мысли намного серьёзней, и её **корни** уходят в глубокое прошлое* [Павел Кузнецов. Русский Феникс, или Что такое философия в России // «Звезда», 2001 − НКРЯ].

*А. Т. Ф. делает совершенно другой вывод: просто мы в **корне** заблуждаемся относительно того, в какую эпоху произошло описанное в источнике затмение* [А.А. Зализняк. Лингвистика по А.Т. Фоменко // «Вопросы языкознания», 2000 − НКРЯ];

б) основа, суть, источник:

*Но **корень зла** лежал именно в статусе судей* [Тамара Морщакова. На пути к правосудию // «Отечественные записки», 2003 − НКРЯ].

*Жизнь ненавистна, но и смерть страшна. Находишь **корень мук** в себе самом, И небо обвинить нельзя ни в чём* [Валерий Мильдон. Лермонтов и Киркегор: феномен Печорина. Об одной русско-датской параллели // «Октябрь», 2002 − НКРЯ].

Анализ контекстов употребления слова «корень» позволил выявить следующие смысловые содержания данного кода:

а) предок – кровное родство:

*Остаётся добавить, что родители малыша проживают в Париже. Но **корни** у них и в самом деле **американские*** [Тайна человеческого тела // «Криминальная хроника», 2003.06.24 − НКРЯ];

б) важнейшие нужды (корень жизни):

У каждого человека есть корни, и чем дольше несёмся мы по жизни, тем эти корни глубже и основательнее притягивают нас, как будто заставляя оглядываться назад [Сати Спивакова. Не всё (2002) − НКРЯ];

в) родной город, родина:

В общем, Рахиль должна навсегда порвать со своим корнем, перейти в немецкую веру, уехать со своей родины, расстаться с родителями, мало того – опозорить их [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977) − НКРЯ];

г) в душе, внутри:

*Ещё до того, как я близко познакомился с Анненским и стал его дачным соседом, в петербургском Литературном кружке (или обществе?) я сделал под его председательством какой-то доклад, с которым он был **в корне не согласен*** [К.И. Чуковский. Короленко в кругу друзей (1940–1969) − НКРЯ];

д) полностью:

*Тем не менее мы утверждаем, что оно не только не доказательно, а **в корне ложно**, что оно основано на непонимании как природы науки, так и природы религии, и что человек, действительно научно продумывающий этот вопрос, т. е. достигший не туманного и популярного, а подлинного научного знания о сущности как религии, так и наука, должен прийти к прямо противоположному выводу* [С.Л. Франк. Религия и наука (1929) − НКРЯ].

{КОРА}

Собранные примеры из Национального корпуса доказывают, что в русском языке слово «кора» используется для:

а) наименования части головного мозга:

*У нас в **коре головного мозга** есть три независимых отдела анализа и синтеза рече-подобных сигналов: родной язык, иностранные языки и музыка* [Запись LiveJournal с комментариями (2004) − НКРЯ];

б) наименования части структуры Земли:

*Следы плутония и нептуния были обнаружены в **земной коре*** [С. Соколова. Оганесон: попасть в клеточку // «Кот Шрёдингера», 2016 − НКРЯ];

в) описания человеческой кожи:

*Стоит против ветра – не поморщится, **кожа на лице** – как **кора** дубовая* [Александр Солженицын. Один день Ивана Денисовича (1961) − НКРЯ];

г) обозначения внешнего свойства (под корой чего-либо):

Жила в его душе особая – русская – мягкость и добродушие, сердечность ***под корой*** *солдатской грубоватости* [Ф.Д. Крюков. Новым строем // «Русские Ведомости», 1917 − НКРЯ].

Кроме того, кора часто ассоциируется с голодом: нехватка пищи изображается через поедание коры (что действительно можно встретить в голодное время):

«Голод уж очень донимать нас стал, отощали вконец и только ***кору*** *осиновую жевали* [Д. Н. Мамин-Сибиряк. Клад (1889) − НКРЯ].

В мещанстве, сударь, вы ничего, кроме грубости да бедности нагольной не увидите. И никогда нам, сударь, не выбиться из этой ***коры****! Потому что честным трудом никогда не заработать нам больше насущного хлеба* [А.Н. Островский. Гроза (1860) − НКРЯ].

{КОРНЕВИЩЕ}

Примеры из Национального корпуса русского языка дают возможность объяснить коннотативное значение слова **корневище** как 'основы чего-либо, фундаментальной части, без которой не могут жить'. См.:

Так неспешно идёт жизнь – и всю жизнь, как крепкий строевой лес, сидят на одном месте, ***корневищами*** *ушедши глубоко в землю. А тут жизнь – как на якоре – качается пристанью, и люди – как крепкий строевой лес, глубоко корневищами усевший в землю* [Е.И. Замятин. Русь (1923) − НКРЯ].

Как мы не можем жить без злаков, овощей и плодов, так деревья или кусты зачахнут, вздумай мы разгрести клубок волоконцев, опутавший их ***корневища****!* [Александр Волков. По грибы в научном всеоружии // «Знание – сила», 2009 − НКРЯ].

Кроме того, слово «корневище» используется для описания разных объектов ввиду сходства своей формы с ними:

С подоконника свисает кряжистая, похожая на ***корневище****, черно-бурая сосулька* [Ю.О. Домбровский. Хранитель древностей / Приложение (1964) − НКРЯ].

{КРОНА}

Образ кроны дерева часто ассоциируется с заслонённым пространством (под кроной), причём укрытие из кроны может быть защитой или, наоборот, препятствием для чего-либо (физически блокировать поле зрения, наносить психическую травму), см.:

Дом на окраине Симферополя, ***под кроной*** *огромной шелковицы, небольшой, но очень уютный* [Татьяна Соломатина. Отойти в сторону и посмотреть (2011) − НКРЯ].

Внизу ***под тёмными кронами*** *тополей слабо отсвечивал асфальт от единственной в фонаре лампы, белели крыши нескольких автомобилей, приткнутых на ночь в ряд у бордюра* [Василь Быков. Бедные люди (1998) − НКРЯ].

Кеша сидел, обоими локтями на стол, глядя вниз, на кроны парка, а ***за ними не было видно*** *ни домов, ни каких-либо других признаков города* [Н.Б. Черных. Слабые, сильные. Часть вторая // «Волга», 2015 − НКРЯ].

Мне кажется, что господин Скрипаль поселился там неслучайно: ему казалось, что он будет находиться в тени английского военного дерева и ***сидеть под его кроной*** [Сева Новгородцев. Поведение российского правительства напоминает «самострел» // «Сноб», 2018 − НКРЯ].

{ЛИСТ/ЛИСТВА}

В художественных текстах описание смены времён года нередко передаётся при помощи меняющихся листьев деревьев; изменение их цвета и состояния (появление, опадание) считается прямым визуальным напоминанием о смене времён года. См.:

Ей снился сон: в яркий ***весенний день, когда листва уже появилась****, но каждый отдельный лист ещё маленький, бледный и не набрал полноты цвета, она идёт по Малой Бронной, сворачивает в Трехпрудный, поднимает голову и видит, что на последнем этаже дома, на полукруглом декоративном балкончике, под полуциркульным окном их старой квартиры, множество людей* [Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000 − НКРЯ].

Кончалась весна, *деревья в парке покрывала молодая, не успевшая пожухнуть и покрыться пылью листва* [Николай Дежнев. Принцип неопределенности (2009) − НКРЯ].

Дело было ***летом****, пышная листва билась в окно* [Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008 − НКРЯ].

Уже ***присыпана немного листвою*** *палая земля…* ***Осень наступила*** [Илья Петрусенко. Я вдыхаю ветер воли… // «Народное творчество», 2003 − НКРЯ].

Стволам и ветвям придается необычная форма, и ***зимой, когда опадает листва****, можно любоваться рисунком ветвей* [Каков сад – таков и хозяин // «Знание – сила», 2003 − НКРЯ].

Кроме того, изображение листьев часто фокусируется на двух аспектах:

− во-первых, на характере их падения с деревьев, что часто ассоциируется с грустной атмосферой, хрупким состоянием жизни и т. д. См.:

Казалось уже, что история, начавшаяся весной, осенью закончится с неизбежностью смен сезона: чувства пожухнут, как листва на деревьях [Махровая история // «Домовой», 2002.09.04 − НКРЯ].

Молодая листва печальными косичками свисала на фоне гаснущего неба [Александр Иличевский. Матисс // «Новый Мир», 2007 − НКРЯ].

Вот – «Пластмассовый солдатик на войне,/ Убитый из игрушечного танка», падающий замедленно в листву [Борис Кутенков. А где здесь поэзия? // «Волга», 2013 − НКРЯ].

– *Что делать, чтобы волосы не сыпались с головы, как осенняя листва, а были пышными и блестящими?* [Елена Воронежцева. Волосы как зеркало нашей жизни // «Рыбак Приморья», 2003.01.23 − НКРЯ];

− во-вторых, на действии силы ветра на листья, что связано с влиянием окружающей среды на предмет. См.:

Как охватывается разом листва на деревце от внезапно налетевшего ветерка… Казалось ему, что он не лежит, уткнув лицо в холодную сальную обивку дивана, а – висит [В.М. Шапко. Бич // «Волга», 2011 − НКРЯ].

Жизнь проходит, не оставляя следов. Как этот ветер в листве. У нас в Коштырбастане всегда так [Евгений Чижов. Перевод с подстрочника (2012) − НКРЯ].

Таким образом, проведённый анализ позволил сделать выводы о том, что, являясь составной частью биоморфного кода культуры, помимо самих растений, части растений и образы, связанные с ними, также содержат в себе богатый материал для изучения эталонного сопоставления, метафорического выражения и стереотипно-символических представления народов. Полученные результаты могут быть использованы при составлении учебного лингвокультурологического словаря, а также в практике преподавания русского языка как иностранного. В дальнейших работах планируется на базе проведённого исследования сделать сравнительный анализ данных лексических единиц в других языках.

Библиографический список

1. Комарова З.И., Хасаншина Г.В. *Латинизированный семантический метаязык в русском агрономическом подъязыке*: монография. Москва: Флинта, 2017.
2. Эко У. Отсутствующая структура. *Введение в семиологию*. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2004.
3. Толстой Н.И., Толстая С.М. О словаре «Славянские древности». *Славянские древности*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 1995; Т. 1: 5 – 14.
4. Телия В.Н. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий.* Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
5. Толстой Н.И., Толстая С.М. *Славянская этнолингвистика: вопросы теории*. Москва: Институт славяноведения РАН, 2013.
6. Байбурин А.К., Левинтон Г.А. Код(ы) и обряд(ы). *Кодови словенских култура*. Београд, 1998. Бр. 3: 239 – 257.
7. Толстая С.М. *К понятию культурных кодов*. Available at: http://www.rastko.rs/rastko/delo/13594
8. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений. *Язык, сознание, коммуникация:* сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2005; Выпуск 30: 4 – 43.
9. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). *Язык, сознание, коммуникация:* сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2001; Выпуск 19: 5 – 19.
10. Шведова Н.Ю. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений.* Москва: Азбуковник, 2002; Т. 1.
11. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка. 100 000 слов и словосочетаний.* Москва: Аделант, 2014.

References

1. Komarova Z.I., Hasanshina G.V. *Latinizirovannyj semanticheskij metayazyk v russkom agronomicheskom pod`yazyke*: monografiya. Moskva: Flinta, 2017.
2. `Eko U. Otsutstvuyuschaya struktura. *Vvedenie v semiologiyu*. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2004.
3. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. O slovare «Slavyanskie drevnosti». *Slavyanskie drevnosti*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995; T. 1: 5 – 14.
4. Teliya V.N. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij.* Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2006.
5. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. *Slavyanskaya `etnolingvistika: voprosy teorii*. Moskva: Institut slavyanovedeniya RAN, 2013.
6. Bajburin A.K., Levinton G.A. Kod(y) i obryad(y). *Kodovi slovenskih kultura*. Beograd, 1998. Br. 3: 239 – 257.
7. Tolstaya S.M. *K ponyatiyu kul'turnyh kodov*. Available at: http://www.rastko.rs/rastko/delo/13594
8. Teliya V.N. O fenomene vosproizvodimosti yazykovyh vyrazhenij. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya:* sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2005; Vypusk 30: 4 – 43.
9. Krasnyh V.V. Kody i `etalony kul'tury (priglashenie k razgovoru). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya:* sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2001; Vypusk 19: 5 – 19.
10. Shvedova N.Yu. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij.* Moskva: Azbukovnik, 2002; T. 1.
11. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka. 100 000 slov i slovosochetanij.* Moskva: Adelant, 2014.

Статья поступила в редакцию 17.05.22

УДК 81-23 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-395-397

***Shalamova O.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: pikapika@bk.ru*
***Knut E.A.,** student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: knut-02@mail.ru*

HISTORICAL FACTORS OF THE ORIGIN OF EARLY EUROPEAN LEXICAL BORROWINGS IN THE MODERN JAPANESE VOCABULARY. The article presents a description of the historical background of the first European lexical borrowings in the vocabulary of the modern Japanese language. Primarily the authors identified and substantiated the historical boundaries of Portuguese and Dutch borrowings in chronological order. Then, within the framework of the tasks set, they made an empirical collection of lexemes borrowed from the 16th to the beginning of the 17th century, for further generalization and comparative analysis. A significant result of the study described in this article is the authors' attempt to correlate the relationship between extralinguistic (historical and cultural factors) and linguistic factors (lexical borrowing from European languages) in the evolution of the Japanese language and culture. The study of various types of adaptation of foreign vocabulary throughout the history of European (foreign) borrowings into the vocabulary of the Japanese language can be considered as a perspective for the development of the research.

Key words: **Japan, Japanese nation, historical factors, Japanese language, lexical borrowings, gairaigo, assimilation, "sakoku", foreign vocabulary.**

***О.О. Шаламова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: pikapika@bk.ru*
***Е.А. Кнут,** студент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: knut-02@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОИСХОЖДЕНИЯ РАННИХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ СОВРЕМЕННОГО ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлено описание исторических предпосылок первых европейских лексических заимствований в словарном составе современного японского языка. В первую очередь авторы хронологически выстроили и обосновали исторические границы португальских и голландских заимствований. Затем в рамках поставленных задач ими был совместно собран эмпирический банк по выделенному периоду для обобщения и сравнительного анализа лексем, заимствованных в период с XVI до XVII века. Значимым результатом исследования, описанного в статье, является попытка авторов соотнести взаимосвязь внеязыковых (исторических и культурных факторов) и языковых факторов (лексического заимствования из европейских языков) в эволюции развития японского языка и культуры. В качестве перспективы развития исследования можно обозначить изучение различных видов адаптации иностранной лексики на протяжении всей истории европейских (иностранных) заимствований в словарный состав японского языка.

Ключевые слова: **Япония, японская нация, исторические факторы, японский язык, лексические заимствования, гайрайго, ассимиляция, «сакоку», иноязычная лексика.**

Актуальность исследования авторами видится в следующем. На современном этапе изучения любого языка, в том числе японского, установление более или менее точной диахронии появления лексической единицы в словарном составе, с одной стороны, за давностью лет в этимологическом плане является достаточно проблематичным. С другой стороны, это весьма интересный и важный аспект комплексного изучения языка. Определение исторических и культурологических факторов заимствования, детальный анализ заимствованных в определенный период лексем, проведенный авторами, дает основания для построения общей хронологии ассимиляции заимствованной лексики в разные периоды. Результаты данного этапа исследования легли в основу определения взаимосвязи исторических событий в Японии в XVI–XVII вв. как внеязыковых факторов и собственно пополнения словарного состава японского языка новым вокабуляром иноязычной лексики, функционирующей и в общении современных представителей японского общества.

В настоящий момент существуют исследования, посвященные отдельным аспектам европейских заимствований в японском языке (В.М. Алпатов, И.А. Абейд, С.В. Неверов, С.А. Родин и др.) [1–4]. Стоит констатировать, что ряд научных статей отечественных ученых посвящен появлению иноязычных лексем в японском языке именно во взаимосвязи с тенденцией американизации японского общества, а значит – большей частью описанию современного этапа пополнения японского языка. Действительно, большинство иностранных заимствований – это слова из американского варианта английского языка. Это многочисленная, но лишь одна из групп всех лексем иноязычного происхождения, ассимилированных в разные периоды в японском языке. В связи с вышесказанным авторы статьи, определяя цель исследования и распределяя работу между собой, увидели смысл в подробном анализе именно раннего этапа европейских заимствований, а затем – в обобщении полученного материала и выделении характеристик, особенностей данного этапа.

Соответственно, на уровне задач, обеспечивающих достижение цели, авторы решили:

– определить ранний исторический этап европейских заимствований в японском языке и связанные с этим исторические и культурологические события, которые происходили в Японии;

– собрать банк лексем по выделенному периоду;

– провести обобщение материала и сравнительный анализ лексем, заимствованных в ранний период истории (XVI–XVII вв.) Японии и японского языка.

Далее авторы логично обозначили научную новизну, заключающуюся в том, что в единой диахронии представлен путь лексического заимствования на протяжении XVI–XVII веков. С практической точки зрения сформированные авторами в ходе работы со специализированными словарями (словари заимствованной лексики «Гайрайго» [5]) группы лексем являются эмпирическим языковым материалом для обобщения и сравнений на основе выявленных характеристик определенного исторического периода. С точки зрения теории результаты синхронизации со значимыми событиями в истории и культуре Японии, международными контактами с европейскими странами являются основаниями для определения смысловых групп заимствованных слов, а значит – раскрывают содержание нового понятия, явления, предмета, которые вошли в японскую культуру в определенный период. Вклад одной страны в развитие культуры другой происходит в тесной взаимосвязи с языками этих стран. В данной статье авторы раскрывают взаимосвязи внеязыковых и языковых факторов в эволюции японского языка, а значит – культуры и общества.

Приступая к выявлению и последовательному описанию этапов европейских заимствований в японском языке, важно отметить, что в словарном составе большинства языков мира заимствованная лексика занимает определенный пласт, в большей или меньшей степени участвуя в словообразовательных процессах уже в языках-реципиентах. В связи с этим проблема ассимиляции иноязычной лексики является актуальной и выступает объектом исследований специалистов в области изучения лексического состава ряда иностранных языков [6; 7].

История заимствований иноязычной лексики в японский язык началась с китайского языка (VII–VIII вв.). В настоящий момент в словарном составе изучаемого авторами языка, по разным статистическим данным, содержится около половины лексем китайского происхождения («канго»). Санскрит на раннем этапе также внес определенный вклад в развитие японского языка, став источником заимствования лексики, связанной с буддизмом. Примером может быть лексема «сотоба», которая происходит от слова «ступа» (буддийское культовое сооружение). В японской культуре оно обозначает деревянные культовые таблички, символически изображающие данные сооружения. Их можно увидеть на японских кладбищах.

Для группы заимствованных слов в японском языке существует отдельный термин – «гайрайго» (пришедшие извне слова). В данную группу не входят ранние заимствования китайского происхождения. Однако китайские слова, пришедшие в словарный состав японского языка в современный период, также входят в группу гайрайго.

Известно, что словарный состав современного японского языка на 33% состоит из исконной лексики, на 49% – из лексики китайского происхождения и на 18% – из лексики, пришедшей из разных европейских языков. Существуют статистические данные, определяющие процентное соотношение заимствованной лексики в зависимости от языков-источников. Согласно данной статистике, около 87% всей заимствованной лексики в японском языке – это слова из английского языка. Остальные 13% распределены следующим образом: 4% – французский язык, 2% – немецкий язык, 2% – португальский язык, 2% – испанский, 2% – голландский, 0,3% – русский язык, 0,1% – современный китайский язык [3].

Гайрайго занимают довольно значимое место в развитии языка и успешно конкурируют с лексикой двух других этимологических групп, активно участвуя в

словообразовании. Стоит отметить, что у самих носителей японского языка отношение к заимствованиям неоднозначное. Одни считают, что иноязычная лексика обогащает их родной язык, другие, напротив, выступают против увеличения слов из европейских языков и высказываются за чистоту языка.

Историю европейских заимствований можно разделить на следующие этапы:

– первые европейские заимствования из португальского и голландского языков (XVI–XVII вв.);

– европейские заимствования со времен буржуазной революции Мэйдзи (1867–1868 гг.) по 30-е годы XX века из французского, немецкого, английского, русского языков;

– послевоенные заимствования с середины XX века по современный период из американского английского.

Начать историю европейских заимствований в японский язык, судя по периодизации, приведенной выше, стоит с середины XV века, периода великих географических открытий в Западной Европе. Пройдет 100 лет, и ее жители (купцы, миссионеры, военные и др.) начнут появляться в Восточной Азии. Японский остров Танэгасима, расположенный на юге Японского архипелага, около острова Кюсю, стал первым местом, куда добрались иностранцы (португальские торговцы) и привезли островитянам огнестрельное оружие (мушкеты). Далее, в течение века Японию посещали купцы из Испании, Португалии и занимались тем, что обменивали товары европейского производства на дорогое японское серебро [8].

С прибытием первых европейских кораблей в повседневном обиходе японцев появились новые предметы быта и питания, а в языке – новые слова, их обозначающие. К примеру, из португальского языка пришли следующие слова:

– продукты питания, напитки: ПАН «хлеб», АРУКО:РУ «алкоголь», БАТТЭРА «разновидность суси», БО:РО «разновидность печенья», ДЗАБОН «фрукт помэло», КЯРАМЭРУ «карамель», МАРУМЭРО «айва», ТЭМПУРА «морепродукты, овощи в кляре»;

– предметы пользования: СЯБОН (мыло); ТАБАКО (табак, сигареты),

– одежда: ДЗЮБАН (нижняя рубаха под кимоно); МАНТО (плащ, мантия); ТЁККИ (жилет); КАППА (плащ-дождевик) и др. [9].

В этимологии японского языка существует версия, что приветственное слово *аригато* – «спасибо» также имеет португальские корни и произошло от слова *обригадо*, имеющее значение благодарности. Но достоверная версия следующая. Слово происходит от предикативного прилагательного *аригатай*, и его самое раннее упоминание зафиксировано в «Маньёсю:» («Собрание мириад листьев», антология японской поэзии, составленная в период Нара (710–794 гг.)) задолго до появления португальцев на берегах Японии. «Аригато:» означает дословно: «сложно быть», «быть редким», то есть передает благодарность в отношении собеседника за что-либо особое в отношениях.

Португальцы были первыми европейцами, которые в 1603 году создали японско-португальский словарь «Ниппо Дзисё». Автором данного справочного источника был португальский миссионер Жуан Родригесу (Хуан Родригес). В составе словаря было около 32 000 слов, обозначающих новые предметы, завезенные в Японию. Кроме этого, португалец написал книгу по японской грамматике «Нихон дайбунтэн».

Стоит отдельно отметить, что на начальном этапе многие португальские гайрайго имели иероглифическое написание. Атэдзи – иероглифы, у которых для графического изображения слов использовали только оное (верхнее) чтение слов в узком смысле. В группу атэдзи также входят сочетания, основанные на «Дзюкудзикун» (слова исконного происхождения, записанные двумя или более иероглифами). Здесь чтение иероглифического сочетания является единым, и невозможно определить, какая часть слова относится к какому иероглифу. Следовательно, одна морфема могла быть передана несколькими иероглифами.

В 1641 году в Японии был установлен режим изоляции от Запада, и на протяжении периода Эдо (1603–1868 гг.) Голландия была единственной страной, которая могла вести торговлю с японскими партнерами. Нидерландская торговая фирма («Объединенная Ост-Индская компания»), основанная в 1602 году, осуществляла торговлю чаем, текстилем, серебром, пряностями, керамикой, помимо Японии, с Китаем, Индонезией, Цейлоном. На протяжении всего периода «Сакоку» (внешняя политика самоизоляции Японии от внешнего мира, проводимая сёгунатом Токугава, в период с 1641 по 1853 гг.) голландский язык был единственным языком-источником для пополнения японского языка новыми лексемами. В связи с этим появился термин «рангаку» («голландские науки»).

Влияние голландской культуры и языка на японскую культуру и язык во многом очевидно и закономерно. Есть общие национальные черты, отношение к миру и ощущение себя в мире, которые объединяют представителей двух государств. Голландцам, так же как и японцам, не свойственен комплекс «малой нации». Они с гордостью заявляют о своих достижениях и вкладе в мировую культуру и науку. На протяжении веков Голландия была империей, которая держала мировое первенство как морская держава и обладала мощностями дальних морских экспедиций. Марко Поло в своей книге описывает исторические события, связанные с тем, как голландцы добрались до Японии, которую назвали «страной Чипингу». Между голландцами и японцами есть уникальное сходство – способность преображать природу, не нарушая ее. И японцы, и голландцы способны максимально беречь пространство, экономно использовать площади для проживания. Японские и голландские жилые дома, микрорайоны выглядят компактно, но не тесно. Таким образом, можно констатировать, что «культ культуры» – это уникальное «европейско-японское» мировое созвучие [10].

В данный исторический период приблизительно 3 000 голландских слов использовались в японском языке и примерно 160 слов закрепились в современном стандартном языке и их используют и в настоящее время.

Появились слова из разных областей, например:

– мореходное дело: ДОККУ «причал», ФУККУ «крюк», КАПИТАН «капитан», КОНПАСУ «компас», КОККУ «судовой повар», МАДОРОСУ «матрос», МАСУТО «мачта»;

– химия: СИАН «циан», ГАСУ «газ», КАРИ «калий», КАРУКИ «известь», МОРУФИНЭ «морфий», АРУКАРИ «щелочь»;

– медицина: ГАРАСУ «стекло», МЭСУ «скальпель», РЭНЗУ «линза», СУПОЙТО «шприц», ЁДЗИУМУ «йод», ИНФРУЭНДЗА «грипп», ТИФУСУ «тиф», СУПОЙТО «пипетка, шприц», ПЭСУТО «чума», МЭСУ «скальпель», КОРЭРА «холера»;

– военное дело: ПИСУТОРУ «пистолет», ПАТОРОН «патрон» и др. [11].

Помимо европейских торговцев в XVI–XVII вв. в Японию прибыли иезуиты, которые проповедовали христианство. По прошествии веков становится очевидным, что история распространения новой веры носила весьма противоречивый характер. Служители церкви сталкивались с огромными препятствиями, общаясь с местными жителями, которые относились к вероучениям весьма настороженно. Тем не менее на самых верхах христианство все же было принято и идеологически закреплено. Тогдашний самурайский правитель Омура Сумитада города Нагасаки в целях развития торговли с европейцами принял христианскую веру и даже передал контроль иезуитам. Известно, что в итоге в тот период население всех северных районов острова Кюсю стало христианским. Но в 1587 году Тоётоми Хидэёси (объединитель Японии) издал указ о запрете пребывания христианских священников на территории страны. На сторонников христианской веры начались жестокие гонения, а в 1597 году на холме города Нагасаки было распято двадцать шесть христиан [8].

Стоит признать, что и отношение японцев к европейцам, ко всему новому, которое они привносили, было настороженным. В Японии осуждали предпочтения иностранцев, в частности, их вкусы в питании. К примеру, у местных жителей вызывало недоумение, что европейцы в огромном количестве употребляют в пищу мясо, а рис, наоборот, отвергают. Несмотря на то, что после реставрации Мейдзи и начале модернизации страны начали повсеместно появляться рестораны, в которых в меню вводились мясные блюда, популярностью они не пользовались [8].

Хотя за исторический период, описанный в данной статье, в японском языке ассимилировалось не так много лексики по сравнению с более поздними периодами, вклад языков-источников (португальский, голландский) в японский язык является значимым. Появились слова, обозначающие предметы и явления, ранее не существующие в культуре жителей Японии. Через анализ лексем можно сделать вывод о том, что в первую очередь области науки (медицина, химия, физика, астрономия), а также военная отрасль получили развитие, в том числе за счет влияния извне.

Таким образом, в заключение стоит отметить, что во взаимодействии с чужими культурами на протяжении раннего исторического этапа активизации контактов с внешним миром со стороны японцев прослеживается стремление перенимать новые навыки, брать себе в обиход новые предметы, в целом получать максимальную пользу, усиливать свое развитие и повышать социальный комфорт. Государственные ограничения в международных контактах, стремление к самоизоляции, которое характеризовало Японию и отличало от других стран, тормозили процесс заимствования элементов культур других стран, соответственно, и поток иноязычной лексики на ранних этапах. Тем не менее полностью исключить проникновение элементов чужих культур, и, соответственно, языковых элементов было невозможно.

В исследовании, описанном в данной статье, посредством выполнения поставленных задач (определение исторического и культурологического контекста раннего этапа языковых заимствований в японском языке; создание банка лексем по выделенному периоду; обобщение собранного материала и сравнительный анализ найденных лексем) была достигнута цель по выявлению исторических и культурологических факторов заимствований и последующему детальному анализу заимствованных лексем на определенном этапе (в данном случае – в ранний период европейских заимствований – XVI–XVII вв.). Практическая значимость исследования заключается в проведении анализа самостоятельно собранного эмпирического материала, а теоретическая – в раскрытии взаимосвязи внеязыковых и языковых факторов в эволюции японского языка, а значит – культуры и общества. Перспективы научного исследования заключаются в изучении процессов акустической, графической, семантической адаптации иноязычной лексики, ее функционального существования в языке наряду с другими лексическими подсистемами на протяжении всей истории европейских (иностранных) заимствований в словарный состав японского языка, его развития и обогащения.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. *Япония: язык и общество.* Москва: Институт востоковедения РАН, Муравей, 2003.
2. Абейд И.А. Заимствованные слова вытесняют японский язык? *nippon.com: Современный взгляд на Японию.* Available at: https://www.nippon.com/ru/column/g00195/
3. Неверов С.В. *Области распространения иноязычных слов в общественно-языковой практике современной Японии.* Москва: Исследования по японскому языку, 1967.
4. Родин С.А. Краткая история любви и ненависти к европейцам. *Arzamas: История культуры в видео, текстах и фотографиях.* Available at: https://arzamas.academy/materials/723
5. *Sanseidō's concise dictionary of katakana words (Japanese Edition).* Sanseidō, 1998.
6. Васильева В.Э., Никифорова В.Е. Англоязычные заимствования в китайских газетных текстах. *Актуальные проблемы востоковедения:* сборник научных трудов по итогам работы VIII Международной научно-практической конференции. Хабаровск: ТОГУ, 2018: 142 – 150.
7. Soloveva N.A., Kozlova E.E. To the Question of English Borrowings in the Russian Language: Pros and Cons. *Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе:* материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: ТОГУ, 2021: 306 – 309.
8. *История Японии. Прибытие европейцев.* Википедия – свободная энциклопедия. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/История_Японии#Прибытие_европейцев
9. *Японские слова португальского происхождения.* Википедия – свободная энциклопедия. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Японские_слова_португальского_происхождения
10. Овчинников В. Японцы и «голландская наука». *Российская газета:* издание Правительства Российской Федерации, официальный публикатор документов. Available at: https://rg.ru/2011/08/04/yaponcy.html
11. *Японские слова голландского происхождения.* Википедия – свободная энциклопедия. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Японские_слова_голландского_происхождения

References

1. Alpatov V.M. *Yaponiya: yazyk i obschestvo.* Moskva: Institut vostokovedeniya RAN, Muravej, 2003.
2. Abejd I.A. Zaimstvovannye slova vytesnyayut yaponskij yazyk? *nippon.com: Sovremennyj vzglyad na Yaponiyu.* Available at: https://www.nippon.com/ru/column/g00195/
3. Neverov S.V. *Oblasti rasprostraneniya inoyazychnyh slov v obschestvenno-yazykovoj praktike sovremennoj Yaponii.* Moskva: Issledovaniya po yaponskomu yazyku, 1967.
4. Rodin S.A. Kratkaya istoriya lyubvi i nenavisti k evropejcam. *Arzamas: Istoriya kul'tury v video, tekstah i fotografiyah.* Available at: https://arzamas.academy/materials/723
5. *Sanseidō's concise dictionary of katakana words (Japanese Edition).* Sanseidō, 1998.
6. Vasil'eva V.`E., Nikiforova V.E. Angloyazychnye zaimstvovaniya v kitajskih gazetnyh tekstah. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya:* sbornik nauchnyh trudov po itogam raboty VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk: TOGU, 2018: 142 – 150.
7. Soloveva N.A., Kozlova E.E. To the Question of English Borrowings in the Russian Language: Pros and Cons. *Yazyk i kul'tura: Voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze:* materialy VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Habarovsk: TOGU, 2021: 306 – 309.
8. *Istoriya Yaponii. Pribytie evropejcev.* Vikipediya – svobodnaya `enciklopediya. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Istoriya_Yaponii#Pribytie_evropejcev
9. *Yaponskie slova portugal'skogo proishozhdeniya.* Vikipediya – svobodnaya `enciklopediya. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Yaponskie_slova_portugal'skogo_proishozhdeniya
10. Ovchinnikov V. Yaponcy i «gollandskaya nauka». *Rossijskaya gazeta:* izdanie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii, oficial'nyj publikator dokumentov. Available at: https://rg.ru/2011/08/04/yaponcy.html
11. *Yaponskie slova gollandskogo proishozhdeniya.* Vikipediya – svobodnaya `enciklopediya. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Yaponskie_slova_gollandskogo_proishozhdeniya

Статья поступила в редакцию 10.04.22

УДК 81'42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-397-399

Yasakova Yu.S., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: yuliayasakova95@gmail.com*

DIFFERENT TYPES OF LANGUAGE GAME IN THE AMERICAN ELECTORAL DISCOURSE (BASED ON THE FINAL PRESIDENTIAL DEBATES BETWEEN DONALD TRUMP AND JOE BIDEN IN 2020). The article studies language play in the modern American electoral discourse. In the research, the author defines the boundaries of the terms "language game" and "electoral discourse" and distinguishes characteristic features of the electoral discourse. The article studies language play at phonetic, derivational, lexical and syntactic levels in the final presidential debate between Joe Biden and Donald Trump. Numerous examples illustrate language play at different language levels. Language play at the lexical and syntactic levels appears to be the most productive. In conclusion, the author decides that language play allows candidates to manipulate the audience and focus on the right things, makes speech more vivid, more expressive and allows candidates to have an emotional impact on people. The author also notes that further study of this topic needs to be carried out with the help of new linguistic methods.

Key words: **political discourse, electoral discourse, political linguistics, political communication, language play.**

Ю.С. Ясакова*, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: yuliayasakova95@gmail.com*

РАЗНЫЕ ВИДЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПРЕДВЫБОРНОМ АМЕРИКАНСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИНАЛЬНЫХ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ДЕБАТОВ МЕЖДУ ДОНАЛЬДОМ ТРАМПОМ И ДЖО БАЙДЕНОМ)

В статье рассматривается языковая игра в современном американском предвыборном дискурсе. В ходе работы определяются границы терминов «языковая игра» и «предвыборный дискурс», выделяются характерные черты и особенности предвыборного дискурса, отличающие его от политического дискурса. Автор исследует языковую игру на фонетическом, словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях в финальных предвыборных дебатах между Джо Байденом и Дональдом Трампом. Приводятся многочисленные примеры, которые иллюстрируют языковую игру на разных языковых уровнях. Наиболее продуктивной оказывается языковая игра на лексическом и синтаксическом уровнях. В заключение делается вывод о том, что языковая игра позволяет манипулировать аудиторией и акцентировать внимание на нужных вещах, делает речь более насыщенной, экспрессивной и позволяет достичь эмоционального воздействия на электорат. Также автор отмечает, что дальнейшее изучение данной темы предлагается осуществлять с привлечением новейших методов лингвистики на стыке с точными науками.

Ключевые слова: **политический дискурс, предвыборный дискурс, политическая лингвистика, политическая коммуникация, языковая игра.**

Президентские дебаты являются кульминационным моментом в любой политической кампании, поскольку позволяют каждому кандидату эффектно представить свою политическую программу, познакомить избирателей со своими взглядами и привлечь дополнительные голоса. Кроме того, президентские дебаты широко освещаются средствами массовой информации и привлекают широкую аудиторию избирателей.

Актуальность данной статьи объясняется тем, что предвыборный дискурс является эффективным способом воздействия на электорат через политические сообщения, в которых, в свою очередь, очень важна лексическая составляющая. Кандидаты используют различные языковые приемы и стилистические средства.

Целью данной статьи является анализ разных видов языковой игры в финальных президентских дебатах Дональда Трампа и Джозефа Байдена. В ходе работы предлагается решить следующие задачи: изучить научную литературу, посвященную данной тематике; определить границы терминов «предвыборный дискурс» и «языковая игра», затранскрибировать запись предвыборных дебатов и выделить примеры языковой игры, классифицировать выделенные примеры и подвести итоги. Новизна данной статьи объясняется тем, что в ней проиллю-

стрированы примеры из президентских дебатов 2020 года, а также в статье рассматривается малоизученная тема особенностей языковой игры в предвыборном дискурсе.

В настоящее время вопросы изучения предвыборного дискурса являются очень актуальными из-за возросшей популярности политических событий такого масштаба, широкой освещенности в СМИ, необходимости теоретического осмысления данного направления и разработки методов анализа политической коммуникации, а также, как справедливо отмечает А.Н. Баранов, определенного социального заказа – попыток освободить политическую коммуникацию от обмана и манипулирования общественным сознанием [1, с. 240]. К вопросам исследования предвыборного дискурса обращались такие ученые, как Н.Г. Левшина, О.В. Гайкова, В.Л. Бенуа, Т.М. Голубева, Е.И. Шейгал, О.Н. Паршина, Р. Водак и другие.

Говоря о предвыборном дискурсе, можно отметить его несомненное сходство с политическим дискурсом и выделить его в качестве одного из жанров политической коммуникации. Характерными особенностями предвыборного дискурса является его формальная организация (время, место, тематика). Предвыборный политический дискурс можно охарактеризовать как сложное коммуникативное явление, обслуживающее социальное событие – выборы, обладающее повышенной агональностью (состязательностью), экспрессивностью и динамичностью, ограниченное временными и тематическими рамками. Основной целью предвыборного дискурса является борьба за власть (получение политической должности).

Предвыборный дискурс подразделяется на устный и письменный. Предвыборный дискурс является монологом с элементами диалога, так как кандидаты выступают в одиночку, но при этом ведут заочную полемику с оппонентами и через свои сообщения пытаются повлиять на общественное сознание. Телевизионные дебаты можно отнести к устному жанру, так как кандидаты отвечают на вопросы модератора в прямом эфире без предварительной подготовки. Хотя кандидатам и представляется определенное время для ответа на вопрос, они часто вступают в диалог между собой и дискутируют.

Обращаясь к феномену языковой игры, хочется в первую очередь отметить, что существует несколько видов трактовок. Зарубежные и некоторые отечественные исследователи отождествляют понятия языковой игры и игры слов (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, А.Н. Мороховский). Другие исследователи выделяют в качестве основной задачи языковой игры комический эффект (А.А. Залевская, М.А. Кулинич). В данной статье языковая игра будет пониматься как реализация лингвокреативных способностей человека [2, с. 4] и средство самовыражения личности [3, с. 16]. Таким образом, языковая игра – это лингвистический феномен; ситуация, когда намеренно нарушаются системные отношения языка. Языковая игра используется для достижения не только комического, но также эстетического эффекта (Ю.М. Лотман, Б.Ю. Норман), стилистического эффекта (Данилевская), «эмоционального воздействия и гедонистического эффекта» [4, с. 353], повышения экспрессивности (Санников). Следовательно, к данному явлению можно отнести не только языковую шутку и каламбур, но и любые средства языковой выразительности, в которых порождаются иные, чем в норме и узусе, способы выражения [5].

Для создания языковой игры используется широкий спектр языковых средств. Среди лингвистов, которые обращались к теме классификации языковой игры, можно отметить В.З. Санникова, Т.А. Гридину, С.В. Ильясову и других.

В данной статье исследуется языковая игра на фонетическом, словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях в финальных предвыборных дебатах Дональда Трампа и Джозефа Байдена в 2020 году. Предвыборные дебаты проходили в городе Нэшвилл 22 октября 2020 года, модератором была назначена Кристен Уэлкер с канала NBC News. Основными темами были выбраны следующие: борьба с COVID-19, национальная безопасность, расовое неравенство, изменение климата, вмешательство в голосование и американские семьи.

Президентские выборы 2020 года в США имели ряд особенностей, которые, несомненно, повлияли на лингвистическую составляющую политических выступлений кандидатов. Во-первых, президентская кампания проходила на фоне пандемии COVID-19 и жестких ограничений, которые привели к сокращению количества дебатов (было всего две встречи Джо Байдена и Дональда Трампа вместо трех запланированных). Во-вторых, дебаты отличались особой конфронтацией двух кандидатов, частыми выпадами в сторону оппонента и взаимными обвинениями. Именно эта экспрессивность, агрессивность и даже скандальность прошедших телевизионных дебатов является плодотворной почвой для лингвистических исследований языковой игры.

На фонетическом уровне чаще всего встречаются аллитерация, ассонанс и повторы созвучных слов:

1. You play by them, or you're going to pay the price

В данном примере Джо Байден говорит о том, что Китаю нужно играть по правилам или ему придется заплатить. Для этого он использует созвучные слова '*play*' и '*pay*'.

2. But we've always constantly been moving the needle further and further to inclusion, not exclusion.

В данном примере Джо Байден говорит о том, что в ходе всей истории Америка двигалась навстречу инклюзивности, равных возможностей для всех людей.

3. I want … cleanest crystal clear water, the cleanest air.

В данном примере Дональд Трамп использует аллитерацию, говоря о защите окружающей среды.

На словообразовательном уровне можно отметить окказионализм, созданный Джо Байденом:

What I'm going to do is pass Obamacare with a public option, and become Bidencare.

Во время теледебатов Джо Байден представил свое видение системы здравоохранения, которое он назвал '*Bidencare*' по аналогии с реформой Барака Обамы.

В предвыборных дебатах наиболее продуктивной оказывается языковая игра на лексическом и синтаксическом уровнях.

Оба кандидата используют большое количество метафор и эпитетов:

4. I was put through a phony witch hunt for three years (Дональд Трамп говорит, что демократы объявили охоту на ведьм, изучая его налоговые платежи);

5. Everybody all over the world will start pouring into our country (Дональд Трамп сравнивает поток мигрантов с ливнем, используя глагол 'pour' – 'лить');

6. Their kids were ripped from their arms (в данном примере Джо Байден говорит о миграционной политике Дональда Трампа, когда детей «вырывали из рук родителей»);

7. They're calling it the laptop from hell (Дональд Трамп говорит о коррупции и вспоминает ноутбук с письмами и документами сына Джо Байдена).

Кандидаты используют интересные сравнения:

1. I get treated worse than the tea party got treated (Дональд Трамп сравнивает себя с «Движением чаепития», американским политическим движением, которое ратует за уменьшение налогов и подвергается большой критике СМИ);

2. They're like a vacuum cleaner. They're sucking up money (Дональд Трамп обвиняет Джо Байдена в коррупции и сравнивает его семью с пылесосом, высасывающим деньги);

3. We had a good relationship with Hitler before he, in fact, invaded Europe, the rest of Europe.

4. Come on, this guy has a dog whistle about as big as a foghorn.

Они используют нагромождение синонимов, чтобы придать экспрессивности своей речи: *build new buildings with little, tiny, small windows.*

Часто используют гиперболы:

Nobody has done more for the black community than Donald Trump. And if you look, with the exception of Abraham Lincoln, possible exception.

В данном примере Дональд Трамп отмечает, что никто не сделал больше для афроамериканцев, чем Дональд Трамп, за исключением Авраама Линкольна. В ответ на это Джо Байден использует иронию и называет его '*Abraham Lincoln here*' – 'местный Авраам Линкольн'.

В теледебатах встречается метонимия:

1. And I don't look at this in terms of the way he does, blue states and red states. They're all the United States.

2. Will you remember that Texas? Will you remember that Pennsylvania, Oklahoma?

В данных примерах кандидаты называют штаты по их ключевым качествам: политические предпочтения, основной источник дохода.

Также Джо Байден часто использует разговорные выражения: 1) *and so folks*, 2) *this is the same fellow, 3) he's being used as a Russian pawn, 4) he embraces guys like the thugs*. Таким образом, он пытается показать свою близость избирателям, а также использует сниженную лексику для того, чтобы очернить имидж Дональда Трампа.

Кандидаты используют отсылки к известным историческим событиям:

If he gets in, you will have a Depression, the likes of which you've never seen.

На синтаксическом уровне самым распространенным стилистическим приемом языковой игры оказывается повтор. Они используют анафору: *and we're fighting it and we're fighting it hard.*

Эпифору: *He ran the H1N1 swine flu and it was a total disaster. Far less lethal, but it was a total disaster.*

Синтаксический параллелизм: *I say, we're rounding the turn. We're rounding the corner.*

Помимо этого, встречаются более редкие приемы, такие как симплока:

He says that we're learning to live with it. People are learning to die with it. ('учатся жить – учатся умирать').

Антитеза: *I sold, while he was selling pillows and sheets, I sold tank busters to Ukraine.* Данным примером Дональд Трамп пытается проиллюстрировать, что пока Джо Байден поставлял Украине подушки и простыни, он продал им противотанковые сооружения, которые гораздо более эффективны.

Зевгма: *I'm going to shut down the virus, not the country.* В данном примере обыгрывается значение фразового глагола 'shut down' – 'остановить вирус', 'закрыть страну'.

Градация: *All your businesses all around the country, all around the world.*

Хиазм: *He's running against Joe Biden… Joe Biden, he's running against* (элементы предложения переставлены крестообразным способом).

Предвыборный дискурс – является благодатной почвой для исследования языковой игры, поскольку использование различных языковых приемов позволяет эффективно воздействовать на электорат. Кандидаты используют языковую игру намеренно, стараясь подчеркнуть свою уникальность, обвинить оппонента

или защитить себя от нападок. Чаще всего они прибегают к использованию языковой игры на лексическом (метафоры, метонимии, сравнения и т.д.) и синтаксическом (повторы, антитезы и т. д.) уровнях. Использование языковой игры на лексическом уровне позволяет сделать ее более живой и насыщенной, встать на одну ступень с избирателем через объяснение сложных вещей на простых примерах и образах. Языковая игра на синтаксическом уровне позволяет сделать речь более экспрессивной, цитируемой и привлекающей внимание. Для более глубокого изучения языковой игры в предвыборном дискурсе перспективным представляется использование в дальнейшем новейших методов лингвистики на стыке с более точными науками.

Библиографический список

1. Баранов А.Н. *Введение в прикладную лингвистику:* учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*: Екатеринбург, 2008.
3. Нухов С.Ж. Языковая игра: возможные подходы и трактовки явления. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 1: 165 – 170.
4. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
5. Блеер А.Н. *Психология деятельности в экстремальных условиях*. Москва: Академия, 2008.
6. Ясакова Ю.С. Особенности языковой игры в инаугурационных речах Джозефа Байдена и Дональда Трампа. *Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе:* материалы IV Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2021: 275 – 277.

References

1. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku:* uchebnoe posobie. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
2. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*: Ekaterinburg, 2008.
3. Nuhov S.Zh. Yazykovaya igra: vozmozhnye podhody i traktovki yavleniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 1: 165 – 170.
4. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.
5. Bleer A.N. *Psihologiya deyatel'nosti v `ekstremal'nyh usloviyah*. Moskva: Akademiya, 2008.
6. Yasakova Yu.S. Osobennosti yazykovoj igry v inauguracionnyh rechah Dzhozefa Bajdena i Donal'da Trampa. *Aktual'nye voprosy lingvistiki, mezhkul'turnoj kommunikacii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2021: 275 – 277.

Статья поступила в редакцию 15.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-399-402

***Wang Hua**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wh334477@yandex.ru*

METAPHORICAL NOMINATIONS OF A PERSON AND HIS ACTIONS IN RUSSIAN AND CHINESE BUSINESS SPEECH. The article raises a problem of metaphorical nomination of a person and his actions in Russian and Chinese business speech units in economics, finance and law. The article provides a comparative analysis of the cognitive foundations of the metaphorical nominations of a person and his actions in China and Russia. The relevance of the study lies in the fact that a comparative study of the metaphorical nomination of a person and his actions in business speech allows not only to describe the economic, legal and financial situation under consideration as a component of the metaphorical picture of the world, but also to identify the features of metaphorical perception in economic, legal, financial communication in Russia and in China. The study shows the national identity of the economic, legal, financial metaphor and seeks to make more visible the common features of the metaphor for the two countries in its linguocultural comparison in Chinese and Russian. It is concluded that the metaphorical nomination of a person and his actions plays an important role in economic, legal and financial units. Although the main areas of metaphorical nomination in Russian and Chinese are the same, but the types of metaphor objects are different, this is closely related to different cognition in the conditions of different cultural and historical background of the nation.

Key words: **business vocabulary, metaphorical nomination, person and his actions, Russian language, Chinese language, business speech.**

***Ван Хуа,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wh334477@yandex.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ДЕЙСТВИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

В данной статье поднимается проблема метафорической номинации человека и его действий в русских и китайских деловых единицах речи в области экономики, финансов и права. В статье проводится сравнительный анализ когнитивных основ метафорических номинаций человека и его действий в Китае и России. Актуальность исследования заключается в том, что сопоставительное исследование метафорической номинации человека и его действий в деловой речи позволяет не только описать рассматриваемую экономическую, юридическую и финансовую ситуацию как составляющую метафорической картины мира, но и выявить особенности метафорического восприятия в экономической, юридической, финансовой коммуникации в России и в Китае. Это исследование проявляет национальное своеобразие экономической, юридической, финансовой метафоры и стремится сделать более заметными ее общие для двух стран черты при её лингвокультурологическом сопоставлении в разных языках. Делается вывод о том, что метафорическая номинация человека и его действий играют важную роль в экономической, юридической и финансовой языковых сферах. Хотя основные области метафорической номинации в русском и китайском языке одинаковы, типы объектов метафоры разные, это тесно связано с различным познанием в условиях специфичного культурно-исторического фона нации.

Ключевые слова: **деловая лексика, метафорическая номинация, человек и его действия, русский язык, китайский язык, деловая речь.**

«Метафора (от греч. μεταφορά – перенос) – троп или механизм речи, состоящий из употребления слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении. В расширительном смысле термин "метафора" применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении» [1, с. 296]. Традиционная лингвистика рассматривает метафору как риторическую фигуру на уровне языка. С 1980-х годов метафора рассматривалась когнитивной лингвистикой (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, В.Г. Гак, Ю.Н. Караулов, В.Н. Телия, Г.Н. Скляревская, В.К. Харченко, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Тернер, Э. Маккормак) как способ человеческого мышления и познания, а также инструмент, позволяющий людям понимать и выражать абстрактные концепции. «Метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний: когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain). В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит «метафорическая проекция» (metaphorical mapping) или «когнитивное отображение» (cognitive mapping)» [2, с. 9]. Метафорическая номинация человека и его действий в деловой речи – это деловые единицы, образованные с использованием сходства между людьми, их поведением и деловыми явлениями. И в китайской, и в русской деловой речи существуют метафорические названия, связанные с экономическими, юридическими и финансовыми явлениями, которые используют характеристики личности людей и их поведение, части тела, психологические особенности.

Цель исследования заключается в том, чтобы описать и сопоставительно проанализировать функционирование метафор человека и его действий в русской и китайской деловой речи, выявить ведущие метафорические модели, которые используются в современных русских и китайских экономических номинациях, показать когнитивные сходства и различия в указанной предметной области.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что в ней выявлены основы когнитивной метафоры человека и его действий в формировании экономической, юридической и финансовой номинаций. А также на примере различных метафорических основ показаны когнитивные различия и сходства между народами Китая и России.

В связи с общей целью исследования было необходимо решить ряд конкретных задач:

1) систематизировать избранные метафорические номинации человека и его действий, взятые из различных источников;

2) проанализировать когнитивные сходства и различия в метафорической деловой речи;

3) выявить причины и функции формирования и использования метафорической номинации человека и его действий в процессе развития деловой речи.

Предметом нашего исследования являются метафорические номинации человека и его действий в русской и китайской деловой речи. Всего было проанализировано 310 метафорических номинаций в деловой речи: 190 в русском языке и 120 – в китайском. Анализу подверглись метафоры трёх сфер: юридической, экономической и финансовой. Материалом послужили китайский словарь «Новый современный китайский словарь» (Цао Юпэн, Шу Пэйся, 2016), китайский деловой сайт: «Первые Финансы» (Available at: https://www.yicai.com/), российский деловой еженедельник: «Эксперт» (Available at: https://expert.ru/), русские словари: «Большой юридический словарь» (Сухарева А.Я., Крутских В.Е., 2003), «Экономический словарь: Справочное издание» (Нечаев В.И., Михайлушкин П.В., 2011), «Словарь финансово-экономических терминов» (Шаркова А.В., Килячков А.А., Маркина Е.В., 2015) и онлайн-словарь «Экономический словарь терминов» (Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms). При переводе китайских единиц на русские в статье частично используется перевод онлайн-словаря «Большой китайско-русский словарь» (Available at: https://bkrs.info/).

Чтобы достичь цели исследования и решить поставленные в нём задачи, в статье применяются следующие методы: сплошная выборка, классификация и сравнительный анализ, обобщение. Применение метода классификации позволило систематически представить метафорические номинации в деловой речи, а также способ мышления двух народов, отражённый в этих метафорических единицах. Сравнительный анализ и обобщение могут помочь нам глубже понять когнитивные сходства и различия китайцев и россиян. В результате может быть получена общая картина языка и культуры Китая и России.

Теоретической базой исследования послужили сопоставительные когнитивные описания особенностей реализации метафорической номинации человека и его действий в русских и китайских экономических, финансовых и юридических единицах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы могут быть использованы для обучения не только родному и иностранному языкам, но и когнитивной лингвистике. Изложенные теоретические положение и практические результаты могут также включаться в курсы по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Древнегреческий философ Протагор выдвинул тезис: «Человек – мера всех вещей, существующих, что они существуют, несуществующих же, что они не существуют» [3, с. 25]. Знакомые понятия, такие как части тела, характер, поведение, эмоции и межличностные отношения, с которыми люди наиболее знакомы и тесно связаны, часто используются людьми для создания новых понятий, позволяющих распознавать, испытывать и чувствовать другое понятие, выражаемое метафорой.

I. «Мир человека». В данную группу входят 114 русских метафорических единиц и 76 китайских метафорических единицы.

а) по отношению между людьми

в русском языке: *материнская компания* [4, с. 287], *дочернее предприятие* [4, с. 164], *дочернее хозяйственное общество* [4, с. 164].	
в китайском языке:	
母公司 [5, с. 880] ‘материнская компания’	*母* ‘мать’ + *公司* ‘компания’
子公司 [5, с. 1698] ‘дочерняя компания’	*子* ‘сын, ребёнок’ + *公司* ‘компания’

Семейные отношения между людьми используются для выражения отношений между компаниями, что ярко показывает близость и тесную связь между ними.

б) по состоянию тела

Состояние тела плохое	
в русском языке: *голод денежный* [6, с. 90], *рынок слабый* [6, с. 543], *мёртвый вексель* [6, с. 1157], *паралич экономики регионов* [7], *нездоровая конкуренция* [7]	
в китайском языке:	
死契 [5, с. 1193] ‘договор на куплю-продажу навечно (без права обратного выкупа) ’[8]	*死* ‘мёртвый’ + *契* ‘договор’ = мёртвый договор = договор на куплю-продажу навечно (без права обратного выкупа) [8]
死工资 [9] ‘фиксированная зарплата’	*死* ‘мёртвый’ + *工资* ‘заработная плата’ = мёртвая плата = фиксированная зарплата
死劳动 [5, с. 1193] ‘овеществлённый труд’	*死* ‘мёртвый’ + *劳动* ‘труд’ = мёртвый труд = овеществлённый труд
经济瘫痪 [9] ‘паралич экономики’	*经济* ‘экономика’ + *瘫痪* ‘паралич; быть парализованным’
Изменение состояния тела из плохого в хорошее	
в русском языке: *оживление экономики* [6, с. 393]; *оздоровление финансовое* [6, с. 393–394]	
в китайском языке:	
经济复苏 [9] ‘оживление экономики’	*经济* ‘экономика’ + *复苏* ‘оживление’.
Состояние тела хорошее	
в русском языке: *здоровый банк* [7], *рынок крепкий* [6, с. 541]; *рынок сильный* [6, с. 543], *сильная валюта* [10]; *рынок свободный и открытый* [6, с. 543]	
в китайском языке:	
市场自由 [9] ‘рынок свободный’	*市场* ‘рынок’ + *自由* ‘свобода’
活期存款 [9] ‘текущий счёт, бессрочный вклад’	*活* ‘живой , свободный’ + *期* ‘срок’ + *存款* ‘вклад’ = (внесение, изъятие и перевод) вклада в любое время = текущий счёт, бессрочный вклад

В этой группе слова, характеризующие состояние тела, используются для обозначения рабочего состояния экономики, рынка, конкуренции и т. д. В русском языке лексема «здоровый» занимает в своей подгруппе первое место по количеству, а в китайском языке первое место принадлежит слову «мёртвый». Здоровый и мёртвый – два совершенно противоположных состояния жизни. Здоровый – это живой, мёртвый – фиксированный, стабильный. По нашему мнению, в подсознании россиян больше внимания уделется здоровью, в подсознании китайцев – смерти. Русские подсознательно более склонны метафорически сравнивать хорошие вещи со своим здоровьем, а китайцы охотнее используют статическое состояние смерти как метафору неизменных и фиксированных вещей в подсознании. Отношение китайцев и россиян к жизни и их мышление неодинаковы, у каждого народа имеются свои особенности. Кроме этого, лексемы «сильный», «слабый», «голод» и т. п. употребляются в качестве русских деловых метафорических единиц чаще, чем в китайских. На наш взгляд, русские деловые единицы более живые, чем китайские, и россияне обращают большее внимание на собственное состояние тела, чем китайцы.

в) по настроению человека

в русском языке: *депрессивные рынки* [7], *банковская паника* [7], *рынок более спокойный* [6, с. 538], *рынок спокойный* [6, с. 543]	
в китайском языке:	
市场压力 [9] ‘давление рынка’	*市场* ‘рынок’ + *压力* ‘давление’
金融恐慌 [9] ‘финансовая паника’	*金融* ‘финансы’ + *恐慌* ‘паника’

В этой группе и в русском языке, и в китайском языке деловые метафорические единицы характеризуют плохое настроение, вызванное негативными экономическими и финансовыми явлениями.

г) по характеру человека и его интеллектуальным качествам

в русском языке: *акция активная* [6, с. 19], *рынок малоактивный* [6, с. 541], *месяц активный* [6, с. 328], *вексель пассивный* [6, с. 91], *дивиденд пассивный* [6, с. 140], *пассивное избирательное право* [4, с. 376], *пассивные операции банка* [11, с. 240], *молчаливое согласие* [4, с. 304], *вексель дружеский* [6, с. 87], *рынок ленивый* [6, с. 541]; *имя доброе* [10]; *доступность проектного финансирования* [6, с. 890], *толерантность банков к рискам* [7], *политика нулевой терпимости*; *утечка умов* [10]	
в китайском языке:	
债券活跃 [9] ‘облигация активная’	*债券* ‘облигация’ + *活跃* ‘активная’
不良贷款容忍度 [9] ‘степень толерантности к плохим кредитам’	*不良* ‘плохой’ + *贷款* ‘кредит’ + *容忍* ‘терпеть’ + *度* ‘степень’
金融包容性 [9] ‘финансовая доступность’	*金融* ‘финансы’ + *包容性* ‘доступность’

В этой группе личностные и интеллектуальные характеристики людей в русском языке более предпочтительны, чем в китайском, чтобы отразить характеристики экономических, правовых и финансовых явлений, а также представить особенности сферы бизнеса в своеобразной форме.

В то же время в этой группе мы заметили, что в русских метафорических единицах существует пара антонимов «пассивный – активный», которые неотделимы от открытого характера россиян и выражения ими своих эмоций. И в русской метафорической картине, и в китайском языке существуют лексемы «терпимость», «доступность» для выражения финансовых и юридических особенностей.

д) по поведению в повседневной жизни

в русском языке: *отмывающие продажи* [10], *ходовой товар* [10], *рынок быстрый* [6, с. 538], *таможенная очистка* [10]; *сбивание цен* [10]	
в китайском языке:	
进入市场 [9] ‘выход на рынок’	*进入* ‘войти’ +*市场* ‘рынок’ = войти (от входа) в рынок = выход на рынок
偷税 [5, с. 1268] ‘уклонение от уплаты налога’	*偷* ‘воровать / красть’ + *税* ‘налог’ = воровать / красть налог
洗钱 [5, с. 1352] ‘отмывание денег’	*洗* ‘отмывание’ + *钱* ‘деньги’

Поведение в повседневной жизни используется в качестве объекта метафоры при наименовании юридических, экономических и финансовых явлений и процессов, чтобы показать операции, движение, акт или поведение компаний, рынков, товаров и национальных правоохранительных органов. Из-за использования этих метафорических единиц рабочий механизм мышления оживляется, и описываемое явление становится более близким для познания людьми.

е) по части тела

в русском языке: *аффилированное лицо* [4, 33], *лицо ассоциированное* [6, с. 313], *лицо доверенное* [4, 278], *лицо юридическое* [6, с. 314], *одобренное лицо* [10], *ответственное лицо* [10], *физическое лицо* [11, с. 357]	
в китайском языке:	
头婚 [5, с. 1269] ‘первый брак’	*头* ‘голова’ + *婚* ‘брак’
寡头 [5, с. 430] ‘олигарх’	*寡* ‘мало’ + *头* ‘голова’ = небольшое количество продавцов = олигарх
寡头垄断市场, [9] ‘рынок олигополии, монополистический рынок олигополии’	*寡* ‘мало’ + *头* ‘голова’ + *垄断* ‘монополизировать’ + *市场* ‘рынок’ = небольшое количество продавцов монополизирует рынок = рынок олигополии, монополистический рынок олигополии
头等舱 [9] ‘каюта первого класса’	*头* ‘голова’ + *等* ‘класс / уровень’ + *舱* ‘пассажирское (грузовое) помещение в (самолёте, на пароходе)’

В этой группе слово «голова» в китайском языке занимает большую часть. А в русском языке чаще встречается «лицо». «Голова» имеет 2 основных значения в китайской деловой речи: «начальник» и «первый». В Китае ценить голову – это ценить начальника. «Лицо» в русской деловой речи означает «отдельный человек; индивидуум». Это символ статуса и идентичности. В России ценить лицо – это ценить индивидуальность и личность.

II. «Мир действия человека в деловой конкуренции». В данную группу входят 76 русских метафорических единиц и 44 китайских метафорических единицы.

Люди являются главным (основным) действующим лицом в деловой деятельности. Из-за ограниченных ресурсов деловые люди ведут себя, как солдаты или военные в бою, они борются, конкурируют за ресурсы и интересы на рынке, их действия в деловой сфере называются «войной в мирное время». С этой точки зрения «мир действия человека в деловой конкуренции» – «мир войны».

На основании исследованного материала составлена табл. 1:

Сравнение метафорических номинаций человека и его действий, относящихся к финансовой, экономической и юридической областям, позволило выявить некоторые общие черты и когнитивные различия терминосистем.

(1) В нашем исследовании количество совпадавших пар метафорической номинации составляет 23%. Большая часть совпадающих пар являются экономическими и финансовыми единицами (особенно экономическими) и являются заимствованными. Они приходят в китайский и русский языки и сохраняются в них из-за влияния процессов глобализации на международное общение в сфере экономики, бизнеса, политики. Например, и в китайском языке, и в рус-

а) по экономической деятельности	
в русском языке: *ценовая война* [11, с. 379], *таможенная война* [10], *кредитная война* [10], *война законов* [4, с. 88], *торговая война* [7], *маркетинговая война* [7].	
в китайском языке:	
价格战 [9] ‘ценовая война’	*价格* ‘цена’ + *战* ‘война’
电商战 [9] ‘война между хозяевами интернет-магазинов’	*电商* ‘интернет-бизнес’ + *战* ‘война’
贸易战 [9] ‘торговая война’	*贸易* ‘торговля’ + *战* ‘война’
б) по территории или полю битвы	
в русском языке: *нетарифные барьеры* [11, с. 217], *торговый барьер* [10]; *валютная блокада* [11, с.45]; *налоговое убежище* [10]	
в китайском языке:	
金融封锁 [9] ‘финансовая блокада’	*金融* ‘финансы’ + *封锁* ‘блокада’
非关税壁垒 [9] ‘нетарифные барьеры’	*非* ‘не , нет’ + *关税* ‘таможенный налог’ + *壁垒* ‘стены вокруг казарм (в Древнем Китае)’
в) по методу или способу достижения победы	
в русском языке: *стратегия выборочного проникновения* [10], *стратегия низких издержек* [10], *стратегия финансовая* [6, с. 615]; *тактика переговоров* [10], *тактика финансовая* [6, с. 627], *тактика экономическая* [10]	
в китайском языке:	
价格策略 [9] ‘ценовая тактика’	*价格* ‘цена’ + *策略* ‘тактика’
经济策略 [9] ‘тактика экономическая’	*经济* ‘экономика’ + *策略* ‘тактика’
低成本策略 [9] ‘стратегия низких издержек’	*低* ‘низкий’ + *成本* ‘себестоимость, расходы’ + *战略* ‘стратегия’
г) по конкуренту и его действиям	
в русском языке: *бегство капитала* [6, с. 53], *заложник конъюнктуры* [7], *бегство от денег* [10], *враг бизнеса* [7]	
д) по самоинновации	
в русском языке: *революция экономических технологий* [7], *революция продукта* [10], *энергетическая революция* [7]	
в китайском языке:	
能源革命 [9] ‘энергетическая революция’	*能源* ‘энергия’ + *革命* ‘революция’
工业革命 [9] ‘промышленная революция’	*工业* ‘промышленность’ + *革命* ‘революция’

Таблица 1

Область и активность метафорической номинации (МН) человека и его действия в деловой речи

Области	Подгруппы	Русский язык		Китайский язык		Общие языки		Количество совпавших пар
		Количество МН	В общем итоге	Количество МН	В общем итоге	Всего	В общем итоге	
Мир человека	Отношение между людьми	4	2%	9	8%	13	4%	2
	Состояния тела	26	14%	14	12%	40	13%	4
	Настроение человека	6	3%	6	5%	12	4%	2
	Характер человека и его интеллектуальные качества	45	24%	17	14%	62	20%	4
	Поведение в повседневной жизни	12	6%	15	13%	27	9%	6
	Часть тела	21	11%	15	13%	3	12%	0
Мир действия человека в деловой конкуренции	Экономическая деятельность	10	5%	10	8%	20	6%	5
	Территория или поле битвы	6	3%	2	2%	8	3%	2
	Метод или способ достижения победы	45	24%	25	21%	70	23%	6
	Конкурент и его действия	5	3%	0	0%	5	2%	0
	Самоинновация	10	5%	7	6%	17	5%	5
Общий итог	11 подгрупп	190	100%	120	100%	310	100%	36

ском «*стратегия маркетинговая* '营销战略'» происходит из английского языка «*marketing strategy*». Это указывает на такую характерную особенность языка, как инклюзивность и развитие. В совпадавших заимствованных словах трудно найти явные национально-культурные характеристики, то есть различия между характеристиками русского и китайского языков и когнитивными стилями людей. Их сохранение в обоих языках является потребностью социального, экономического и языкового развития.

(2) В избранных нами метафорических единицах 39% являются описанием действий человека, которые тесно связаны с «войной», из этого мы делаем вывод, что как в России, так и в Китае в восприятии китайцев и россиян присутствует очень жёсткая конкуренция, экономическая деятельность на рынке – это своего рода война для бизнесменов, рынок – территория или поле битвы, средство достижения личного экономического и торгового успеха, а меры и барьеры, установленные государством для защиты народного хозяйства и интересов людей, используются в экономической сфере как стратегия и тактика для победы. Прорывное, поступательное и инновационное развитие в экономической деятельности – это революция. Конкуренты в экономической деятельности – враги, конкурентные отношения между экономическими группами – это отношения между «врагом» и «я» на войне. Эти характеристики ярко отражаются в избранных нами русских метафорических единицах (процент деловой единиц МН по конкуренту и его действию – 3%), но в китайской (процент деловой единиц МН по конкуренту и его действию – 0%) – не так ярко. На наш взгляд, это связано со смелостью россиян, предпочитающих выражать свои эмоции, в то время как китайцы более склонны скрывать их.

(3) Русские и китайские метафорические номинации часто показывают сильную национальную индивидуальность. В нашем списке в русском языке метафорические единицы по характеру человека и его интеллектуальным качествам составляют 24% от общего числа русских метафорических номинаций, а в китайском языке их доля составляет 14%. Исходя из этого, мы считаем, что русские уделяют больше внимания человеческой личности и интеллекту, чем китайцы. Это тесно связано с тем, что русская и ханская национальности принадлежат к двум различным культурам Востока и Запада. В русской культуре высоко ценятся личность и интеллектуальное развитие человека, в то время как китайцы более сдержанны, они не желают показывать себя, готовы скрывать свои особенности, а концепция коллективизма у китайцев относительно сильна.

На основании проведённого анализа мы можем сделать следующие выводы: метафора как один из основных механизмов познания мира отражает внеязыковую действительность, в то же время показывает особенности человеческого интеллекта разных народов в единицах языка и мышления. Метафорические номинации человека и его действий необычайно важны для ясной и выразительной передачи явлений, процессов и абстрактных понятий в экономической, юридической и финансовой деятельности, чтобы человек смог познать и постичь их в физических ощущениях. Кроме этого, метафорические номинации человека и его действий упрощают сложные понятия и экономят время и усилия на объяснение потребителю. Это соответствует особенности деловой речи – краткости. Метафорические номинации также делают новые явления и термины более яркими и живыми, способствуют распространению и использованию профессиональных знаний и возникновению новых лексических единиц.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живём*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
3. Ягодинский И. *Софист Протагор*. Казань: Типолитография Императорского университета, 1906.
4. Сухарева А.Я., Крутских В.Е. *Большой юридический словарь*. Москва: Инфра-М, 2003.
5. Цао Ю., Шу П. *Новый современный китайский словарь* (新编现代汉语词典). Чанша: Издательство образования Хунань, 2016.
6. Шаркова А.В., Килячков А.А., Маркина Е.В., Эскиндаров М.А. *Словарь финансово-экономических терминов*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015.
7. *Эксперт*. Available at: https://expert.ru/
8. *Большой китайско-русский словарь*. Available at: https://bkrs.info/
9. *Первые Финансы* (第一财经). Available at: https://www.yicai.com/
10. *Экономический словарь терминов*. Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms
11. Нечаев В.И., Михайлушкин П.В. *Экономический словарь: Справочное издание*. Краснодар: Атри, 2011.

References

1. Arutyunova N.D. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
3. Yagodinskij I. *Sofist Protagor*. Kazan': Tipolitografiya Imperatorskogo universiteta, 1906.
4. Suhareva A.Ya., Krutskih V.E. *Bol'shoj yuridicheskij slovar'*. Moskva: Iinfra-M, 2003.
5. Cao Yu., Shu P. *Novyj sovremennyj kitajskij slovar'* (新编现代汉语词典). Chansha: Izdatel'stvo obrazovaniya Hunan', 2016.
6. Sharkova A.V., Kilyachkov A.A., Markina E.V., `Eskindarov M.A. *Slovar' finansovo-`ekonomicheskih terminov*. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2015.
7. *`Ekspert*. Available at: https://expert.ru/
8. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Available at: https://bkrs.info/
9. *Pervye Finansy* (第一财经). Available at: https://www.yicai.com/
10. *`Ekonomicheskij slovar' terminov*. Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms
11. Nechaev V.I., Mihajlushkin P.V. *`Ekonomicheskij slovar': Spravochnoe izdanie*. Krasnodar: Atri, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-402-406

***Wang Hua**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wh334477@yandex.ru*

METAPHORICAL NOMINATIONS OF NATURE IN RUSSIAN AND CHINESE BUSINESS SPEECH. The article presents results of a comparative study of metaphorical nominations of nature in Russian and Chinese speech in the field of economics, finance and law. The relevance of the study lies in the fact that with the development of economic globalization, Chinese-Russian cooperation in the field of economics and culture is actively expanding. The study of economic, legal and financial metaphors is necessary for business communication, cultural exchange and cultural understanding. The study reflects both the national identity of the economic, legal, financial metaphor of the Chinese and Russian languages, as well as the desire to show the features of the metaphor common to the two countries in its linguocultural comparison. Based on the data obtained, it was concluded that the metaphorical nomination of a person and his actions plays an important role in economic, legal and financial units. Despite the fact that the main areas of metaphorical nomination in Russian and Chinese are the same, they have different types of metaphor objects. This is due to differences in cognition in the conditions of a different cultural and historical background of the nation.

Key words: **Russian language, Chinese language, metaphorical nominations, animal metaphor, natural metaphor, color metaphor.**

***Ван Хуа,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wh334477@yandex.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ПРИРОДЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

В статье представлены результаты сопоставительного исследования метафорических номинаций природы в русской и китайской речи в области экономики, финансов и права. Актуальность исследования состоит в том, что с развитием экономической глобализации активно расширяется китайско-российское сотрудничество в области экономики и культуры. Изучение экономических, юридических и финансовых метафор необходимо для делового общения, культурного обмена и культурного взаимопонимания. В данном исследовании отражается как национальное своеобразие экономической, юридической,

финансовой метафоры китайского и русских языков, так и стремление показать общие для двух стран черты метафоры при её лингвокультурологическом сопоставлении. На основе полученных данных был сделан вывод о том, что метафорическая номинация человека и его действий играет важную роль в экономических, юридических и финансовых единицах. Несмотря на то, что основные области метафорической номинации в русском и китайском языках одинаковы, они имеют разные типы объектов метафоры. Это связано с различиями в познании в условиях различного культурно-исторического фона нации.

Ключевые слова: **русский язык, китайский язык, метафорические номинации, животная метафора, природная метафора, цветовая метафора.**

Человек и природа взаимозависимы и неразделимы. Причина применения естественных метафор заключается в том, что люди используют природные явления или характеристики всех вещей в природе, чтобы ярче выразить разнообразные явления в экономических, юридических или финансовых сферах. Корнилов О.А. отмечает, что «национальная образность, национальное мировосприятие проникают в язык науки, формируют национальную научную картину мира. Метафоричность слов уникальна в каждом языке, она создаёт неповторимую национальную особенность языков, которая в значительной мере влияет на восприятие и понимание человеком мира» [1, с. 62]. В то же время в метафорической номинации природы отражаются когнитивные особенности каждого народа.

Цель исследования предполагала выявление базовой метафорической номинации природы в русской и китайской деловой речи, а также национальных когнитивных сходств и различий в двух языках.

Новизна исследования состоит в том, что выявляются основы когнитивной метафоры природы в формировании экономической, юридической и финансовой номинаций. А также на примере различных метафорических основ показаны когнитивные различия и сходства между народами Китая и России.

Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть основы метафорических номинаций природы и их отражения в русских и китайских единицах. На основе рассмотрения избранных материалов предпринята попытка обобщить когнитивные сходства и различия китайских и русских метафорических единиц.

Предметом исследования выбраны метафорические номинации природы в русской и китайской деловой речи. В ходе анализа языкового материала было выявлено 290 метафорических номинаций, образованных на основе природных метафор. Среди этих метафорических номинаций 133 взяты из русского языка и 157 – из китайского. Метафорические номинации природы включают в себя три сферы: экономическую, юридическую и финансовую. Материалом послужили следующие источники: «Экономический словарь терминов» (Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms), «Большой бухгалтерский словарь» (Available at: https://gufo.me/dict/accounting), «Словарь финансово-экономических терминов» (Шаркова А.В., Килячков А.А., Маркина Е.В., 2015), «Новый современный китайский словарь» (Цао Юпэн, Шу Пэйся, 2016); статьи российского журнала «Эксперт» (https://expert.ru/) и тексты с китайского делового сайта «Первые Финансы» (Available at: https://www.yicai.com/). Для перевода китайских единиц на русский язык в нашей статье частично используется перевод онлайн-словаря: «Большой китайско-русский словарь онлайн» (Available at: https://bkrs.info/).

Для достижения поставленных целей и задач были использованы следующие методы: сплошная выборка, классификация и сравнительный анализ, обобщение. С помощью метода классификации была систематически представлена метафорическая номинация в деловой речи и способ мышления народов России и Китая, нашедший отражение в метафорических единицах. Метод сравнительного анализа и обобщения позволил глубже понять когнитивные процессы китайцев и россиян и представить общую картину языкознания и культур обеих стран.

Теоретической базой исследования послужили труды таких учёных, как Корнилов О.А., Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., Арнольд И.В., Арутюнова Н.Д., Жеребило Т.В., Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н., Дай Вейпин.

Методологической базой исследования послужили результаты сопоставительного анализа избранных метафорических единиц из словарей, журналов и других русских и китайских онлайн-ресурсов в области экономики, финансов и права.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно может быть полезным на занятиях по курсу русского языка, китайского языка, деловой речи в языковых вузах. Результаты исследования также полезны для лексикографии. Согласно результатам исследования, главной причиной различных когнитивных баз является разная культура.

Традиционная лингвистика даёт следующее определение метафоры: «Употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений... В отличие от двучленного сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, метафора содержит только второе, что создаёт компактность и образность употребления слов» [2, с. 176]. Арнольд И.В. определяет метафору как «скрытое сравнение, осуществляемое путём применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [3, с. 82]. По мнению Арутюновой Н.Д., метафора – это «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс, либо для наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [4, с. 157]. С 1980-х годов метафора рассматривалась когнитивной лингвистикой. Человеческое познание и мыслительные способности постоянно развиваются. «Когда мышление людей развивается до определённой ступени, оно удовлетворяется уже не узнаванием и выражением конкретных вещей, а узнаванием, мышлением и выражением каких-то отвлечённых понятий и мыслей. В это время люди не создают бесконечно новые слова, а используют свои знания о существующих вещах для обработки, мышления и выражения новых понятий, создавая тем самым проекцию между двумя когнитивными областями» [5, с. 6]. Когнитивная метафора – это «тип метафоры, основанной на мыслительном отражении общности свойств – реальных или приписываемых» [6, с. 192]. В механизме когнитивная структура «источника» частично отображается на когнитивной структуре «цели». «Сходства между предметами (явлениями), на основании которого становится возможным «именем» одного предмета называть другой, бывают самыми разнообразными» [7, с. 44].

Метафорическая номинация природы в деловой сфере – это номинация, которая построена на основе сходства между явлениями природы и явлениями в области экономики, финансов и права. Природные метафоры представлены метафорическими наименованиями, основанными на следующих областях: живущие в природе – животные, явления в природе – цвет, явления природы – изменение климата и предмет в природе – вода. Таким образом, было выделено четыре группы метафорических номинаций: метафорические номинации животных, метафорические номинации цветов, метафорические номинации климатических явлений, метафорические номинации воды.

I. «Мир животных». Метафорические номинации этой группы отражают с повадками, чертами характера, позами тела животных и связаны с ними исторической культурой. К этой группе относятся метафорические единицы по названию животных, частей и состоянию их тела.

II. По названию животных. В обоих языках есть *медвежий рынок* [8] / *熊市* [9, с. 1422] ‘медвежий рынок’ (*熊* ‘медведь’ + *市* ‘рынок’) и *рынок быков* [10] / *牛市* [9, с. 912] ‘рынок быков’ (*牛* ‘корова/бык’ +*市* ‘рынок’). Эти обозначения указывают на фондовый рынок и происходят из английского языка «bull market» и «bear market» и от игры “Коррида и медвежий бой” как сравнение жестов медведя и быка в бое. Но только в русском языке существуют метафорические номинации животных *наличная корова* [10], *фирма-однодневка* [8] и т. д.

По части тела животных. Главными основами таких метафорических номинаций в китайском языке являются *龙头* ‘голова дракона’ и *尾* ‘хвост’. Например, *龙头**企业* [11] ‘головное, ведущее предприятие’ [12] (*龙* ‘дракон’ + *头* ‘голова’ +*企业* ‘предприятие’ = предприятие, занимающее высокие места = головное, ведущее предприятие); *尾款* [9, с. 1312] ‘окончательный платёж, остаток суммы’, (*尾* ‘хвост’ + *款* ‘сумма’). В китайском языке используют «*龙头* ‘голова дракона’», чтобы описать ведущее предприятие, в котором отражаются особенности китайской культуры. Главные причины этого заключаются в следующем: а) в китайской культуре дракон – символ императорской власти; б) китайцы любят драконов и считают себя их потомками. И в то же время «*头* ‘голова’» – передняя часть тела. «*龙头* – ‘голова дракона’» – самая хорошая часть самого хорошего животного. «*龙头**企业*» – это самое «хорошее», «ведущее» и «качественное» предприятие. Одновременно «*尾* ‘хвост’» – это последняя часть животного, в китайской метафорической номинации «*尾* ‘хвост’» – «последний», «окончательный».

По состоянию тела. Состояние тела животных – «рост/прирост/растущий» часто используется для обозначения экономического развития. Например, в русском языке существуют следующие деловые единицы: *фонд роста* [13, с. 671], *фонд роста и дохода* [13, с. 671]; *растущая компания* [8], *растущий спрос* [8]; *темп прироста* [8].

III. «Мир цвета». «Цвет является одним из важных природных явлений. Стимулируя чувства познающего субъекта, цветовые метафоры объясняют, описывают и репрезентируют вещи в других областях и законы их развития, таким образом реализуя отображение метафор из исходной области в целевую» [14, с. 150]. Цветовые метафоры используют наиболее интуитивный способ объяснения экономических, финансовых и юридических явлений.

Зелёный. И в русских, и в китайских метафорических номинациях значение «зелёного» имеет сходство. Оно заключается в том, что «зелёный» цвет в русской и китайской деловых единицах тесно связан с «экологией», он обозначает «незагрязнённый», «чистый», «качественный», «питательный», «безопасный», «хороший». Например, в русском языке: *зелёный кредит* [8], *зелёные технологии* [8], *зелёные финансы* [8], *зелёный продукт* [8]; в китайском языке: *绿**色食品* [9, с. 808] ‘зелёные продукты питания’ (*绿**色* ‘зелёный’ + *食品* ‘продукты питания’ = зелёные продукты питания = экологически чистые продукты питания). *绿**色**经济* [9, с. 808] ‘зелёная экономика’ (*绿**色* ‘зелёный’ + *经济* ‘экономика’ = зелёная экономика = экологичная и здоровая экономика).

Кроме этого, в русском и китайском языках зелёный обозначает «иметь какое-то право, разрешение», например, в русском языке: *зелёный пропуск* [8], зелёный паспорт [8], в китайском языке: *绿**卡* [9, с. 808] ‘зелёная карта’ (*绿* ‘зелёный’ +*卡* ‘карта’), *绿**色通道* [9, с. 808] ‘зелёный проход’ (*绿**色* ‘зелёный’ + *通道* ‘проход’ = зелёный проход = зелёный коридор в таможне; упрощённый, быстрый и безопасный способ).

Чёрный. И в русских, и в китайских метафорических номинациях «чёрный» обозначает «незаконный» или «таинственный». Например, в русском языке: *чёрная касса* [8]; *чёрный возврат* [15]; в китайском языке: *黑货* [9, с. 486] ‘чёрный товар’ (*黑* ‘чёрный’ + *货* ‘товар’ = чёрный товар = контрабандный товар), *黑色收入* [9, с. 486] ‘чёрные доходы’ (*黑色* ‘чёрный цвет’ +*收入* ‘доход’ = чёрные доходы = неучтённые доходы, доходы из неизвестных источников).

Серый. Цвет серый – промежуточный цвет между белым и чёрным, в деловой речи метафорические номинации с «серым» обозначают действие «неофициальное». Например, в русском языке: *серый рынок* [10] – это «неофициальная котировка и обмен ценных бумаг по их ожидаемому курсу до официального выпуска на биржу» [10]; в китайском языке: *灰色收入* [9, с. 530] ‘серый доход, серая зарплата’ (*灰色* ‘серый’ + *收入* ‘доход, зарплата’) – это «дополнительный доход, помимо официальной зарплаты; зарплата в конвертах (доход, полученный другими способами (например, авторский гонорар, подработка и т. д.)), помимо заработной платы и пособий работникам этот вид дохода является не очень публичным, секретным, то есть чем-то между “белым” и “чёрным”» [9, с. 530].

Синий/голубой. Метафорические номинации с цветами «синий/голубой» очень редки. В наших избранных материалах встречаются только *голубые фишки* [10] / *蓝筹股* [9, с. 728] ‘голубые фишки’ (*蓝* ‘голубой, синий’ +*筹* ‘фишка’ +*股* ‘доля, акция’) = акции “голубые фишки” = голубые фишки). Причиной является метафорическая номинация от американского биржевого жаргона «blue chips». «Название «голубые фишки» идёт из карточной игры покер, в которой голубые фишки имеют наибольшую стоимость. В странах с развитой рыночной экономикой акционерные компании, попавшие в эту инвестиционную категорию, обычно выплачивают дивиденды своим акционерам в течение продолжительного времени как в хорошие, так и в неблагоприятные для компании годы» [16].

Красный. В русской деловой речи метафорических номинаций от «красного» цвета меньше, чем в китайском языке. В русском языке существуют метафорические единицы «*красная цена*» [10] и «*красные фишки*» [8]. «Красная цена» – это «(англ. fair market price – умеренная рыночная цена) цена сделки, удовлетворившая и продавцов, и покупателей» [10]. «Красные фишки» – это китайские компании, которые принадлежат китайскому правительству. В китайской деловой речи можно встретить 17 метафорических номинаций от «красного», и они выражают следующие значения:

а) «красный» – «официальный».

*红头**文件*** [9, с. 493] ‘официальные документы с красной печатью и красным заголовком’ (*红* ‘красный’ + *头* ‘голова’ + *文件* ‘документы’ = официальные документы с красной печатью и красным заголовком = директивные документы центральных органов) [12].

*红**色通缉令*** ‘красный циркуляр’, (*红**色*** ‘красный’ + *通缉令* ‘циркуляр’ = красный циркуляр = список граждан КНР, находящихся в международном розыске и подлежащих выдаче Китаю);

б) «красный» – «драгоценный»;

红货 [9, с. 492] ‘красный товар’ (*红* ‘красный’ +*货* ‘товар’ = красный товар = ‘драгоценный камень’);

в) «красный» – символ «богатства, удачи».

*红**利*** [9, с. 492] ‘красная прибыль’ [12] (*红* ‘красный’ + *利(润)* ‘прибыль’ = красная прибыль = дивиденды; тантьема; бонус; наградные (отчисляемые от прибыли) = выплата предприятием прибыли акционерам или дополнительного вознаграждения рабочим и служащим [12]).

*红**股*** [9, с. 492] ‘премиальная (бонусная) акция’ [12], *红* ‘красный’ + *股* ‘акция’ = красная акция = премиальная (бонусная) акция) [12];

г) «красный» – тесно связано с чиновником.

*红顶**中介*** [9, с. 1728] ‘посредничество с красной крышей’, (*红* ‘красный’ +*顶* ‘верхушка’ +*中介* ‘посредническая организация’ = посредническая организация с красной верхушкой). «Красная верхушка» относится к короне с рубиновым верхом, которую носили официальные лица династии Цин. Посредничество с красной крышей – это «явление коррупции, а это означает, что государственные чиновники проедают дивиденды от прав административного утверждения с помощью различных процедур, контрольно-пропускных пунктов, квалификаций и сертификатов. «Дивиденды» в виде платы за обслуживание, членских взносов, платы за сотрудничество и консультационные услуги или «дани» компетентным органам в виде высокой арендной платы, лишних счетов за воду и электроэнергию и т. д. или даже прямой перевод средств в компетентные органы или аффилированные учреждения, – всё это сильно подорвало доверие к правительству» [9, с. 1728].

Белый. В деловой речи «белый» имеет значение «законный», например, в русском и в китайском языке существует метафорическая номинация *белый доход* [8] / *白色收入* [9, с. 23] ‘белый доход’ (*白色* ‘белый’ + *收入* ‘доход’). И в Китае, и в России «белый доход» означает «законный доход» и «законное вознаграждение».

Но в китайском языке «белый» также обозначает «неофициальный». Например, *白票* [9, с. 23] ‘белый документ / билет’ (*白* ‘белый’ + *票* ‘документ / билет’ = белый документ / билет) обозначает «документы, выданные частными лицами» или «чистый» бюллетень для голосования без написания или пометки имени кандидата (незаполненный бюллетень (в знак протеста)».

白契 ‘белый контракт’ (*白* ‘белый’ + *契* ‘контракт’) означает «контракт без официальной печати из-за неуплаты официального налога государству в прежние времена при купле-продаже земли и недвижимости».

Жёлтый. Из области метафорической номинации с цветом «жёлтый» был выбран один пример: *жёлтое обязательство* [10]. «Жёлтое обязательство» – это «контракт, согласно которому рабочий или служащий при поступлении на работу даёт обязательство на время работы в данной фирме не вступать в профсоюз. В настоящее время требование такого обязательства считается незаконным» [10], т. е. эта метафорическая номинация тесно связана с понятиями «незаконный» и «запрещённый».

Хотя в китайской метафорической номинации нет такой ситуации и такого контракта, в современном китайском языке некоторые метафорические номинации с «жёлтыми» цветами тоже символизируют «незаконное» и «запрещенное». Например,

黄牌 [9, с. 527] ‘жёлтая карточка, предупредительная карточка’ (*黄* ‘жёлтая’ + *牌* ‘карточка, указатель’ = жёлтая карточка = предупредительная / предостерегающая карточка / надпись жёлтого цвета).

В китайской метафорический номинации «жёлтый» означает также и «золотые» изделия. Например,

黄货 ‘изделия из золота / золото’ (*黄* ‘жёлтый’ + *货* ‘товар’ = жёлтый товар = золотой товар = изделия из золота / золото).

Серебряный цвет. В наших избранных материалах только одна метафорическая номинация в китайском языке: *银**色人才*** [9, с. 1523] ‘серебряный талантливый человек’ (*银**色*** ‘серебряный цвет’ + *人才* ‘талантливый человек’ = талантливый человек серебряного цвета = пожилые люди, достигшие пенсионного возраста, но ещё способные работать).

IV. «Мир воды». Вода является источником жизни, рост людей, животных, растений или выживание другой жизни в природе неотделимы от воды. И в китайском, и в русском языке метафорические номинации с водой занимают очень важное место. Люди используют в деловой номинации воду и явления, связанные с водой, чтобы отразить явления деловой деятельности. В русском и китайском языках существуют следующие метафорические номинации с «водой», «волной» и «потоком».

Вода. В русском языке: *водяные знаки* [10]; в китайском языке: *水印* [9, с. 791] (*水* ‘вода’ + *印* ‘печать, знак’).

Поток. В русском языке: *поток данных* [13, с. 457], *поток денежный* [13, с. 457]; в китайском языке: *数据流* [11] ‘поток данных’ (*数据* ‘данных’ + *流* ‘поток’), *现金流* [11] ‘денежный поток’ (*现金流* ‘деньги’ + *流* ‘поток’).

Волна. В русском языке: *третья волна индустриального освоения* [8], *инвестиционная волна против оттока капитала* [8]; в китайском языке: *数字化浪潮* [11] ‘цифровая волна’ (*数字化* ‘цифровой’ + *浪潮* ‘волна’), *回购浪潮* [11] ‘волна обратной купли’ (*回购* ‘обратная купля’ + *浪潮* ‘волна’).

Всплеск. В русском языке: *всплеск спроса* [8], *всплеск цен* [8], *инфляционный всплеск* [8].

«Волна» в деловой речи обоих языков символизирует «возникновение экономического явления». В последние годы «поток» популярен в деловой речи из-за развития научно-технического прогресса и экономики.

V. «Мир климатических явлений». Использование метафор климатических явлений наглядно показывает изменения в деловой активности.

Обвал. В русском языке: *обвал рубля* [8], *обвал фондового рынка* [8], *обвал цен* [8]; в китайском языке: *崩盘* [11] ‘обвал фондового рынка’ (*崩* ‘обвал ’+ *盘* ‘обвал фондового рынка’ = войти (от входа) в рынок = выход на рынок), *油价崩盘* [11] ‘уклонение от уплаты налога’ (*油价* ‘цена на нефть’ + *崩* ‘обвал ’+ *盘* ‘обвал фондового рынка’ = обвал цен на нефть).

Потепление. В китайском языке: *股市回暖* [11] ‘рынок акций становится лучше’ (*股市* ‘рынок акций (ценных бумаг)’ + *回暖* ‘потепление’), *经济**回暖*** [11] ‘экономика становится лучше’ (*经济* ‘экономика’ + *回暖* ‘потепление’).

Заморозка. В русском языке: *заморозка активов* [8], *заморозка недвижимости* [8], *заморозка счетов* [8]; в китайском языке: *账户冻结* ‘заморозка счетов’ [11] (*账户* ‘заморозка’ + *冻结* ‘счёт’), *冻结**股份*** [11] ‘заморозка акций’ (*冻结* ‘заморозка’ + *股份* ‘акция’).

На основании собранного материала составлена табл. 1.

На основе представленных выше материалов о метафорической номинации природы в области финансов, экономики и права мы обнаружим следующее.

И в русской, и в китайской деловой речи метафорические номинации с цветом стоят на первом месте по количеству. Отличие состоит в том, что в русском языке цветообразующие метафорические номинации составляют 45% всех метафорических единиц, а в китайском языке – 64%. Цветовые метафоры занимают первое место в общем числе природных метафор, что свидетельствует о том, что и россияне, и китайцы подсознательно предпочитают использовать интуитивный зрительный опыт для объяснения абстрактных вещей и явлений в экономике, праве и финансах, а также упростить сложные вещи и явления, чтобы легко понять и запомнить их. Разница в том, что китайцы предпочитают использовать цвет для объяснения сложных понятий чаще, чем русские.

В русских метафорических единицах метафоры с ростом занимают первое место. В общем числе русских метафорических номинаций их доля составляет 23%. А в китайской номинации – 0%. На наш взгляд, деловые единицы в русском языке более полны жизненных сил, чем в китайском языке. В деловой речи активное использование «рост/прирост/растущий» делает экономические, юридические и деловые явления более яркими. Всякий прогресс в деловой деятельности подобен росту животных. В то же время «рост/прирост/растущий» означает

Таблица 1

Область и активность метафорической номинации (МН) природы в деловой речи

Области	Подгруппы	Русский язык		Китайский язык		Общие языки		Количество совпавших пар
		Количество МН	В общем итоге	Количество МН	В общем итоге	Всего	В общем итоге	
Мир животных	Названия животных	8	6%	7	4%	15	5%	2
	Части животных	0	0%	9	6%	9	3%	0
	Состояние тела животных	31	23%	0	0%	31	11%	0
Мир цвета	Зелёный	26	20%	27	17%	53	18%	9
	Чёрный	14	11%	22	14%	36	12%	4
	Серый	13	10%	13	8%	26	9%	3
	Белый	3	2%	10	6%	13	4%	2
	Синий	1	1%	2	1%	3	1%	1
	Красный	2	2%	17	11%	19	7%	1
	Жёлтый	1	1%	8	5%	9	3%	0
	Серебряный	0	0%	1	1%	1	0%	0
Мир климатических явлений	Обвал	9	7%	6	4%	15	5%	1
	Потепление	0	0%	9	6%	9	3%	0
	Заморозка	12	9%	7	4%	19	7%	3
Мир воды	Волна	4	3%	6	4%	10	3%	0
	Вода	1	1%	2	1%	3	1%	1
	Поток	8	6%	11	7%	19	7%	5
	Всплеск	14	11%	0	0%	14	5%	0
Общий итог	15 подгрупп	133	100%	157	100%	290	100%	32

восходящее и позитивное развитие и в деловой деятельности, и в жизни, что также отражает позитивную и восходящую психологию русской нации.

Доля совпавших пар метафорических номинаций составляет 22%. Количество совпавших пар метафорических номинаций – 32, занимает 19% от общего словарного запаса, который мы собрали. Среди этих совпавших пар 20 метафорических номинаций относятся к цветной метафорической номинации и составляют 13% от общего количества совпавших пар метафорических номинаций с цветом. Их главным источником являются заимствования, например, чёрный список, зелёные карты. В этих совпавших парах трудно найти характеристики каждой этнической группы. Однако в этих словах можно обнаружить следы прогресса социальной глобализации и активных процессов развития словарного запаса – интернационализации деловой лексики. В то же время в метафорических единицах, которые не являются совпавшими парами, мы можем найти особенности каждой нации. Это отражает и ещё одну особенность языка и народностей России и Китая: заимствуя для употребления иностранные слова, они охраняют единицы со своими национальными особенностями.

Таким образом, изучив явления метафорических номинаций природы в деловой речи и проанализировав их основные особенности и характеристики в русском и китайском языках, можно сделать вывод, что метафора является одним из популярных способов составления новой номинации в деловой речи. В процессе развития лексики как культурного носителя метафорическая доминационная лексика неизбежно будет подчинена человеческому сознанию, модифицирующемуся вместе с процессом глобализации и изменениями окружающей среды, но может и сохранить определённые элементы национального самосознания. Исследования метафорической номинации могут не только выявить сходства и различия в познании китайского и русского народов, но и помогут понять культуру Китая и России, способствуют созданию новых номинаций для выражения новых явлений.

Библиографический список

1. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов.* Москва: Издательство «ЧеРо», 2003.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов.* Москва: Просвещение, 1976.
3. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования).* Ленинград: Просвещение, 1981.
4. Арутюнова Н.Д. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990.
5. Дай В. *Исследование лексических метафор* (词汇隐喻研究). Гуанчжоу: Всемирная книжная издательская компания, 2014.
6. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов.* 2010.
7. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. *Современный русский язык.* Москва: Издательство МГУ, Издательство «ЧеРо», 1997.
8. *Эксперт*. Available at: https://expert.ru/
9. Цао Ю., Шу П. *Новый современный китайский словарь* (新编现代汉语词典). Чанша: Издательство образования Хунань, 2016.
10. *Экономический словарь терминов.* Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms
11. *Первые Финансы* (第一财经). Available at: https://www.yicai.com/
12. *Большой китайско-русский словарь.* Available at: https://bkrs.info/
13. Шаркова А.В., Килячков А.А., Маркина Е.В., Эскиндаров М.А. *Словарь финансово-экономических терминов.* Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2015.
14. Кэролайн М. Блумер. *Принцип видения* (视觉原理). Пекин: Издательство Пекинского университета, 1987.
15. *Большой бухгалтерский словарь.* Available at: https://gufo.me/dict/accounting
16. Румянцева Е.Е. *Большая российская энциклопедия.* Available at: https://bigenc.ru/economics/text/2368143

References

1. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov.* Moskva: Izdatel'stvo «CheRo», 2003.
2. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov.* Moskva: Prosveschenie, 1976.
3. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka (stilistika dekodirovaniya).* Leningrad: Prosveschenie, 1981.
4. Arutyunova N.D. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
5. Daj V. *Issledovanie leksicheskih metafor* (词汇隐喻研究). Guanchzhou: Vsemirnaya knizhnaya izdatel'skaya kompaniya, 2014.
6. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* 2010.
7. Rahmanova L.I., Suzdal'ceva V.N. *Sovremennyj russkij yazyk.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, Izdatel'stvo «CheRo», 1997.
8. *`Ekspert*. Available at: https://expert.ru/
9. Cao Yu., Shu P. *Novyj sovremennyj kitajskij slovar'* (新编现代汉语词典). Chansha: Izdatel'stvo obrazovaniya Hunan', 2016.
10. *`Ekonomicheskij slovar' terminov.* Available at: https://gufo.me/dict/economics_terms
11. *Pervye Finansy* (第一财经). Available at: https://www.yicai.com/

12. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Available at: https://bkrs.info/
13. Sharkova A.V., Kilyachkov A.A., Markina E.V., `Eskindarov M.A. *Slovar' finansovo-`ekonomicheskih terminov.* Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K°», 2015.
14. K`erolajn M. Blumer. *Princip videniya* (视觉原理). Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 1987.
15. *Bol'shoj buhgalterskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/accounting
16. Rumyanceva E.E. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/economics/text/2368143

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-406-408

Vassilyeva T.S., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tanya333890@mail.ru*

SECOND EDITIONS OF W. SHAKESPEARE'S DRAMAS "ROMEO AND JULIET" AND "HAMLET". The article discusses William Shakespeare's dramas "Romeo and Juliet" and "Hamlet", their different editions. For many centuries, different researchers have been faced with the question: who created these editions? The author himself or his detractors, or the actors? What came out of the poet's pen at all, and what, perhaps, was stolen from him? The study does not aim to give a clear and precise answer to this question, however, the author of the article wants to make a number of assumptions concerning this topic. In this paper the researcher considers the first, the so-called "bad" quarto and the brighter second. The work briefly highlights the main versions regarding the origin of these two editions, and then, with the help of linguistics and linguopoetics research, answers the questions about who is the author of both editions and what they are in fact. The researcher tries to find convincing evidence of the proposed theory. The article is only part of a larger study.

Key words: **William Shakespeare, "Romeo and Juliet", "Hamlet", linguistics, linguopoetics.**

Т.С. Васильева, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: tanya333890@mail.ru*

ВТОРЫЕ РЕДАКЦИИ ДРАМ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» И «ГАМЛЕТ»

В данной статье рассматриваются драмы Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта» и «Гамлет», их разные редакции. На протяжении многих веков перед разными исследователями стоял вопрос: кто же создавал эти редакции? Сам автор, его недоброжелатели или же актеры театра? Что вообще вышло из-под пера поэта, а что, возможно, было у него украдено? В исследовании не ставится задача дать четкий и ясный ответ на этот вопрос, однако автор статьи хочет высказать ряд предположений, касающихся этой темы. В данной работе мы будем рассматривать первые, так называемые «плохие», кварто и более яркие вторые. Мы кратко осветим основные, на наш взгляд, версии относительно происхождения этих двух редакций, а затем при помощи лингвостилистического и лингвопоэтического исследования постараемся ответить, кто был автором обеих редакций, и чем они, по сути, являются. Автором выдвинут тезис, а затем осуществлен поиск убедительных доказательств нашей теории. Данная статья – это часть большого исследования.

Ключевые слова: **Уильям Шекспир, «Ромео и Джульетта», «Гамлет», лингвостилистика, лингвопоэтика.**

Драмы Уильяма Шекспира по праву называют шедеврами мировой литературы. Перу писателя, поэта и драматурга принадлежит порядка полутора сотен стихотворений, несколько поэм и более тридцати пьес. Сюжеты для своих произведений Шекспир брал из средневековых исторических хроник, различных биографий, легенд, новелл. Нельзя не отметить и тот факт, что многие его произведения носят остросоциальный характер. Несмотря на то, что во многих текстах описываются события давно минувших дней, в них находят отражение мысли автора о современном ему обществе [1].

Вклад У. Шекспира в мировую литературу, особенно в драматургию, огромен. Он является автором комедий, трагедий, а также исторических хроник. Каждый из этих жанров писатель активно развивал и совершенствовал. Его пьесы (особенно трагедии) интересны и ставятся практически на всех знаменитых мировых сценах по сей день.

Одними из самых интересных его произведений являются пьесы «Ромео и Джульетта» и «Гамлет».

Эти пьесы вот уже на протяжении многих веков представляют большой интерес для исследователей, рассматриваются их художественные и жанровые особенности. Но их жанровая принадлежность и художественные особенности – не единственные вопрос, который интересует исследователей на данный момент. Большой интерес представляет изучение различных редакций этих пьесы и выявление их особенностей.

Сложность для ученых и исследователей при изучении этих редакций представляет тот факт, что не существует единого «оригинала» текста, так как считается, что сам автор своих пьес не печатал. Подобное положение дел может объясняться тем, что автор мог опасаться того, что пьеса будет украдена и поставлена другой труппой. Доход драматурга был несопоставимо мал по сравнению с доходом актеров, а в особенности – актеров-пайщиков, одним из которых и являлся Шекспир. Основной доход получала театральная труппа. Кроме того, необходимо отметить тот факт, что права на сам текст пьесы принадлежали актерской труппе, а не драматургу. Он терял авторские права после продажи пьесы. Таким образом, сам драматург не имел права издать свою пьесу после того, как она была поставлена актерской труппой. Это было невыгодно с финансовой точки зрения [2, с. 35]. Кроме того, могли и существовать иные причины, но установить их не представляется возможным.

Таким образом, на данный момент существует некоторое количество редакций шекспировских пьес, которые по тем или иным параметрам отличаются друг от друга. В том числе это касается и «Ромео и Джульетты» и «Гамлета», редакции которых и составляют предмет нашего изучения на данный момент.

Проясним немного вопрос, касающийся того, в каких форматах и в каком виде существовали и существуют эти произведения. Большая часть прижизненных изданий пьес драматурга была напечатана в формате кварто, а уже собрания сочинений, появившиеся после смерти великого драматурга, – в формате фолио.

Пьесы, изданные в формате кварто, и пьесы, существующие в формате фолио, отличались не только величиной листа, но и длиной текста, проработкой образов персонажей, стилистикой. Кроме того, существовало несколько кварто, отличавшихся между собой. Особенно это касалось первых двух кварто четырех пьес, среди которых «Ромео и Джульетта» и «Гамлет». Так, например, в первом кварто «Ромео и Джульетты» – 2 232 строки, а во втором – 3 007, второе кварто «Гамлета» длиннее первого примерно на 1 600 строк.

Вместе с тем приходится констатировать, что очень малое количество исследований посвящено сравнению разных редакций с целью выявить их особенности и ответить на вопрос: кто и зачем создал разные редакции? Кто автор «плохих» и «хороших» кварто: драматург, его недоброжелатели или актеры театра?

Целью нашего исследования будет сравнение некоторых эпизодов двух первых редакций драм У. Шекспира «Ромео и Джульетта» и «Гамлет», чтобы ответить на вышеприведенные вопросы.

В соответствии с целью исследования мы выдвигаем следующие задачи:

1. Дать краткую теорию вопроса «плохих» и «хороших» кварто;
2. Дать краткую характеристику лингвостилистике и лингвопоэтике как методам исследования;
3. Рассмотреть и сравнить между собой эпизоды разных редакций драм «Ромео и Джульетта» и «Гамлет».

Новизна нашей работы в том, что мы опираемся на лингвостилистический и лингвопоэтический анализы при рассмотрении эпизодов пьес, а таких работ на данный момент существует не очень много.

Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она поможет пролить свет на важный вопрос: почему так отличаются друг от друга «плохие» и «хорошие» кварто?

Есть несколько версий, которые объясняют отличия между первыми и вторыми кварто. Самая популярная теория – теория «Bad Quarto» – принадлежит А.У. Полларду. Исследователь считал, что первые, «плохие», кварто печатались не по оригиналу драматурга, а «хорошие» – те, которые совпадают с оригиналом. Поллард считал, что «плохие» кварто являются стенограммами, которые записывал кто-то из зрителей во время выступления [3]. Еще один известный исследователь Х. Крейг считал, что ранняя редакция «Ромео и Джульетты» была предназначена для постановок в провинциальном театре, а для второй редакции использовались черновики пьесы, которые отредактировал сам Шекспир. Что же касается «Гамлета», то здесь Крейг придерживается мнения, что первое кварто представляет собой, по всей видимости, урезанную версию ранней шекспировской пьесы, написанной на тему «Гамлета», тогда как для второго использовались оригинальные версии шекспировской пьесы, в которой он пересмотрел

«первого Гамлета», возможно используя более лучшую версию первого кварто, которая до нас не дошла [4]. По мнению С. Урковитца, разные версии могут отражать разные этапы работы над произведением, при этом, что важно, над произведением мог работать как драматург, так и актеры, игравшие роли [5]. Существуют и другие мнения, однако мы не будем приводить их все.

Таким образом, нужно сказать, что единого мнения, касательно того, чем являются варианты пьес Шекспира, не существует. В нашей работе мы будем придерживаться мнения, что драматург сам создавал, а позднее редактировал свои пьесы, на что указывает ряд фактов, представленных в различных монографиях.

Другой вопрос касается того, почему эти варианты настолько сильно отличаются друг от друга. На основе вышеперечисленных версий мы выдвигаем тезис о том, что вторые редакции «Ромео и Джульетты» и «Гамлета» являются более подходящими, по мнению Шекспира, вариантами.

Мы делаем такой вывод на основе проведенного анализа, который представим ниже. Предварительно скажем, что во второй редакции (и в «Ромео и Джульетте», и в «Гамлете») лучше очерчены образы персонажей, сами реплики более полные и позволяют создать более подробную и яркую «картину происходящего», в них присутствует больше действующих лиц. Данный тезис подтверждается и тем, что пьесы, по мнению драматурга, нельзя читать, их нужно смотреть на сцене. Вторая же версия обеих пьес больше предназначена для просмотра на сцене.

Отметим, что данное исследование дополняет выводы, сделанные в ходе предыдущего [6], и часть информации будет совпадать (это касается анализа нескольких эпизодов «Ромео и Джульетты»).

Вышеприведенный тезис мы бы хотели доказать при помощи лингвопоэтического и лингвостилистического анализов.

Эти две дисциплины тесно связаны. Проведение лингвопоэтического анализа текста невозможно без лингвостилистического. Именно лингвостилистический анализ помогает понять, какие возможности есть у языковых единиц в эстетическом плане. Лингвостилистика – дисциплина достаточно изученная. Как отмечает О.С. Ахманова в своем словаре лингвистических терминов, лингвостилистика – «раздел языкознания, изучающий явления языка с точки зрения их способности выражать разнообразные эмоционально-оценочные обертоны (коннотации)» [7, с. 454].

Что же касается лингвопоэтики, то «это раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта» [8, с. 18].

Таким образом, в ходе рассмотрения отрывков из разных редакций двух пьес мы будем выделять значимые с точки зрения лингвостилистики и лингвопоэтики единицы и анализировать их роль в тексте, а также делать выводы относительно их значимости для подтверждения нашего тезиса.

Начнем с «Ромео и Джульетты»

Сравним эпизоды из первой и второй редакций.

Q1: Ben. Here were the servants of your adversaries,
And yours close fighting ere I did approach [9].

Q2: Here were the servants of your adversary,
And yours, close fighting ere I did approach.
I drew to part them, in the instant came
The fiery Tybalt, with his sword prepared,
Which as he breathed defiance to my ears,
He swung about his head and cut the winds,
Who nothing hurt withal, hissed him in scorn:
While we were interchanging thrusts and blows,
Came more and more, and fought on part and part,
Till the Prince came, who parted either part [10].

Во второй редакции эпизод в значительной степени расширен, тогда как в первой мы видим очень короткий рассказ. Предложение, которое представлено во второй редакции, очень нагружено событиями и фактами, при этом присутствуют комментарии персонажа, что влияет на синтаксис. Тем не менее, сам синтаксис остается очень простым. Можно даже сказать, что он приближен к синтаксису разговорной речи. Наблюдается много придаточных подчинения и использование простого прошедшего времени. Кроме того, само предложение удлинилось – драматург разнообразил картину, за счет использования большого количества придаточных она стала значительно шире. Но также важно отметить, что благодаря простым грамматическим формам она не усложнилась, что имеет большое значение для сценического текста, который, если он будет чересчур сложным, будет тяжело воспринимать зрителю. Визуальный эффект за счет этого усилился – и происходящее стало легко представить [6].

В продолжение сцены мы видим следующие строки:

Q1: I nothing his affection by my owne,
That most are busied when th'are most alone,
Pursued my honor, not pursuing his [9].

Q2: I measuring his affections by my own,
Which the most sought, where most might not be (found:
Being one too many by my earlier self,
Pursued my humor, not pursuing his,
And gladly shunned, who gladly fled from me [10].

В картине становится все больше подтекстов, обертонов. Но если в начале говорилось о том, что произошло, то здесь уже речь идет о чувствах. Бенволио использует лексический повтор, чтобы сделать акцент на душевном состоянии Ромео. То есть отражение так называемой «эмоциональной сферы» также претерпело значительные изменения во второй редакции.

Обратим внимание и на ритмическую организацию текста.

Q1: Some half a dozen friends and make no more ado,
But what say you to Thursday? [9].

Q2: Therefore we'll have some half a dozen friends,
And there an end, but what say you to Thursday? [10].

В этом фрагменте присутствует аллитерация на «n» и «nd», в первом же фрагменте она отсутствует. Автор уравнивает строки, что придает плавности и гармонизирует эти две строки, превращая их в единое поэтическое целое. В целом, если сравнить речь леди Капулетти в первой и второй редакции, то можно отметить, что более поздний вариант отличается интересной ритмикой и рифмой, тогда как в первой редакции речь матери Джульетты больше напоминает прозу. То, что текст подвергался авторской обработке, очень сильно заметно на примере данного эпизода. Вариант речи леди Капулетти из второго кварто представляется нам более подходящим для звучания со сцены, более приятным на слух, тогда как данный фрагмент из первой редакции сложнее для восприятия.

Рассмотрим фрагмент из текста «Гамлета».

Q1: His lands which he stand seized of by the conqueror,
Against the which a moiety competent,
Was gagged by our King:
Now sir, yong Fortenbrasse,
Of inapproued mettle hot and full,
Hat in the skirts of Norway here and there,
Sharkt vp a fight of lawlesse Resolutes
For food and diet to some enterprise,
That hath a stomach in it: and this (I take it) is the
Chief head and ground of this our watch [11].

(Во втором кварто он в значительной степени расширен, поэтому мы не будем приводить его полностью).

Q2: Did forfait (with his life) all these his lands
Which he stood seaz'd of, to the conquerour.
Against the which a moitie competent
Was gaged by our King, which had returne
To the inheritance of Fortinbrasse,
Had he bin vanquisher; as by the same comart,
And carriage of the article desseigne,
His fell to Hamlet; now Sir, young Fortinbrasse
Of vnimprooued mettle, hot and full,
Hath in the skirts of Norway heere and there
Sharkt vp a list of lawelesse resolutes
For foode and diet to some enterprise
That hath a stomacke in't, which is no other
As it doth well appeare vnto our state
But to recouer of vs by strong hand
And tearmes compulsatory, those foresaid lands
So by his father lost; and this I take it,
Is the maine motiue of our preparations
The source of this our watch, and the chiefe head
Of this post hast and Romeage in the land [11].

Мы видим, что автор значительно расширил эпизод во второй редакции. Что касается языка, то он почти не меняется, но появляются дополнительная образность и метафоричность. Например, значительно расширяется образ Гамлета, молодому принцу даются более пространные характеристики. Это самое начало пьесы, и зритель еще не представляет, кто есть главный герой на самом деле, чего от него ожидают его подданные, друзья и семья. Поэтому, когда автор дополняет его описание, образ Гамлета обретает новые, интересные черты. Этот фрагмент позволяет понять, что автор очень сильно дополнил пьесу, сделал ее более наполненной и живой, чтобы она лучше звучала на сцене.

Необходимо сделать несколько замечаний, касающихся языка драмы. Дело в том, что сам язык второй редакции становится более эмфатичным, то есть Шекспир больше влияет на зрителя. Так, например, здесь можно увидеть, что драматург по-разному пишет существительное resolutes – в первой редакции оно написано с заглавной буквы, а во второй – со строчной. Автор меняет акценты для того, чтобы фокус перешел на другие важные, по мнению Шекспира, моменты.

Таким образом, можно сделать вывод, что Шекспир провел большую работу над вторыми редакциями своих пьес. «Плохие» кварто можно назвать первой авторской редакцией, а вторые варианты – более выверенными переработками первых. Перерабатывались же они, вполне возможно, с целью улучшить звучание пьесы со сцены, что нам в какой-то мере удалось аргументировать, рассмо-

трев приведенные примеры. Таким образом, мы считаем, что цель нашего исследования достигнута, а поставленные задачи выполнены, так как нам удалось осветить и практические, и теоретические вопросы. Конечно, рассмотренные фрагменты не могут представить полную картину происходящего и считаться полноценным доказательством. Но эта тема разрабатывается нами в других исследованиях, в том числе и в нашей кандидатской диссертации, где аргументируется максимально подробно.

Результаты данного исследования могут применяться в ходе преподавания курсов, посвященных Уильяму Шекспиру, а также в процессе лингвопоэтического и лингвостилистического исследования текстов.

Библиографический список

1. Липгарт А.А. *К проблеме интерпретации фактов жизни и творчества Уильяма Шекспира: поэма «Феникс и Голубь» и покупка недвижимости в Лондоне*. Available at: http://stephanos.ru/izd/2018/2018-28-8.pdf
2. Аникст А. *Первые издания Шекспира*. Москва, 1974.
3. Pollard A. *Shakespeare's Folios and Quartos*. New York, 1909.
4. Craig H. *A New Look at Shakespeare's Quartos*. Stanford, 1961.
5. Urkowitz S. Good News about Bad Quartos. '*Bad' Shakespeare: Revaluations of the Shakespeare Canon*. 1988: 189 – 206.
6. Васильева Т.С. Второе кварто «Ромео и Джульетты» как улучшенный вариант сценического текста. *Сборник тезисов Международной конференции Ломоносов – 2022.* Москва, 2022.
7. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1969.
8. Липгарт А.А. *Основы лингвопоэтики*: учебное пособие. Москва, 2016.
9. Shakespeare W. *An excellent conceited tragedie of Romeo and Juliet As it hath been often (with great applause) plaid publiquely, by the right Honourable the L. of Hunsdon his Seruants*. Available at: https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A12010.0001.001/1:1?rgn=div1;view=fulltext
10. Shakespeare W. *Romeo and Juliet*. Available at: http://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet/romeo_juliet.2.2.html
11. Shakespeare W. *Hamlet Side By Side. Parallel texts of the Second Quarto. First Folio / First Quarto*. Available at: https://povto.ru/shakespeare/hamlet/hamlet-compare-texsts-first-second-quarto-vs-first-folio.php

References

1. Lipgart A.A. *K probleme interpretacii faktov zhizni i tvorchestva Uil'yama Shekspira: po`ema «Feniks i Golub'» i pokupka nedvizhimosti v Londone*. Available at: http://stephanos.ru/izd/2018/2018-28-8.pdf
2. Anikst A. *Pervye izdaniya Shekspira*. Moskva, 1974.
3. Pollard A. *Shakespeare's Folios and Quartos*. New York, 1909.
4. Craig H. *A New Look at Shakespeare's Quartos*. Stanford, 1961.
5. Urkowitz S. Good News about Bad Quartos. '*Bad' Shakespeare: Revaluations of the Shakespeare Canon*. 1988: 189 – 206.
6. Vasil'eva T.S. Vtoroe kvarto «Romeo i Dzhul'etty» kak uluchshennyj variant scenicheskogo teksta. *Sbornik tezisov Mezhdunarodnoj konferencii Lomonosov – 2022.* Moskva, 2022.
7. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1969.
8. Lipgart A.A. *Osnovy lingvopo`etiki*: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
9. Shakespeare W. *An excellent conceited tragedie of Romeo and Juliet As it hath been often (with great applause) plaid publiquely, by the right Honourable the L. of Hunsdon his Seruants*. Available at: https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A12010.0001.001/1:1?rgn=div1;view=fulltext
10. Shakespeare W. *Romeo and Juliet*. Available at: http://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet/romeo_juliet.2.2.html
11. Shakespeare W. *Hamlet Side By Side. Parallel texts of the Second Quarto. First Folio / First Quarto*. Available at: https://povto.ru/shakespeare/hamlet/hamlet-compare-texsts-first-second-quarto-vs-first-folio.php

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-408-411

Volkova N.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru;*
Orehova T.I.*, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: princessa90@bk.ru*
Dracheva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE REGIONAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF ALTAI IN 2022. The article deals with an analysis of results of a regional round of the All-Russian Olympiad in the Russian language, which was held in January 2022. A brief review of the tasks is presented and the main results of their performance are highlighted. Statistical data are given, reflecting the level of completion of each task; possible reasons for incomplete answers are analyzed. The article emphasizes the importance of a systematic approach in preparing for different stages of the Olympiad in the Russian language, which is due to the importance of participation in this kind of tests, not only to provide participants with additional advantages when entering universities, but also in connection with the revival of scientific interest in linguistics. In conclusion, the article suggests possible approaches and forms of work to prepare students for this kind of Olympiad, indicates modern sources that can be used to prepare for the Olympiad.

Key words: **All-Russian Olympiad in Russian language, academic movement, regional stage, linguistic tasks, complex tasks, diachronic aspect, systematic approach.**

Н.А. Волкова, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
Т.И. Орехова, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: oretatiwa@mail.ru*
С.И. Драчева, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: swdrachewa@mail.ru*

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭТАПА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 2022 ГОДУ

В статье проанализированы результаты регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, который проходил в январе 2022 года. Представлен краткий обзор заданий и освещены основные итоги их выполнения. Приведены статистические данные, отражающие уровень выполнения каждого задания, проанализированы возможные причины неполных ответов. Отмечается, что степень сложности отдельных заданий связана с новизной и необычностью формы подачи языкового материала. В статье подчёркивается важность системного подхода в подготовке к разным этапам олимпиады по русскому языку, что обусловлено значимостью участия в такого рода испытаниях не только с целью получения участниками дополнительного преимущества при поступлении в вузы, но и в связи с возрождением научного интереса к вопросам языкознания. В заключение статьи предложены возможные подходы и формы работы по подготовке школьников к подобной олимпиаде, указаны современные источники, которые можно использовать для подготовки к олимпиаде.

Ключевые слова: **всероссийская олимпиада по русскому языку, олимпиадное движение, региональный этап, лингвистические задачи, комплексные задания, диахронический аспект, системный подход.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что олимпиадное движение школьников не теряет своей популярности. Подготовка к олимпиаде и участие в ней являются стимулом для глубокого погружения в изучаемый предмет, для расширения кругозора и тренировки нестандартного оригинального мышления. Участие в олимпиаде – это не только отработанный алгоритм решения лингвистических задач, демонстрация сегодняшней степени культурного уровня, языковой эрудиции и лингвистического чутья учащегося, но и показатель его готовности к саморазвитию, решению сложных задач в будущей жизни.

Цель статьи – дать аналитический обзор итогов выполнения олимпиадных заданий по русскому языку регионального уровня в 2021–2022 учебном году с обозначением проблем и путей их решения. Задачи статьи: описать особенности каждого из этапов всероссийской олимпиады по русскому языку, проанализировать результаты регионального этапа и указать возможные причины неуспешного выполнения олимпиады по русскому языку, дать методические рекомендации по подготовке к решению олимпиадных заданий обучающимся и учителям, принимающим участие в подготовке школьников к олимпиаде.

Новизна работы обусловлена её материалом, анализом результатов регионального этапа. Теоретическая значимость статьи объясняется, на наш взгляд, сделанными выводами и обобщениями по выполнению заданий с выделением проблемных вопросов. Практическая значимость заключается в том, что в статье намечены пути решения поставленных проблем. Результаты аналитического обзора, проведённого в статье, могут быть использованы в практической деятельности учителей русского языка в средней школе при работе с одарёнными детьми.

Всероссийская олимпиада школьников (далее также: ВсОШ) представляет собой систему ежегодных олимпиад по разным предметам для обучающихся в государственных, муниципальных и негосударственных образовательных организациях, реализующих общеобразовательные программы. Участие во ВсОШ – это возможность для школьника показать свои знания, аналитические умения для решения заданий, выходящих за рамки школьной программы. Такое соревновательное обучение стимулирует ребёнка не только получать новые знания, но и углублять уже накопленные.

Куратором ВсОШ является Департамент государственной политики в сфере общего образования Министерства просвещения Российской Федерации. Олимпиада проводится в несколько этапов: школьный, муниципальный, региональный, заключительный всероссийский. Организаторами олимпиады на школьном этапе выступают образовательные организации, на муниципальном этапе – органы местного самоуправления муниципальных и городских округов в сфере образования, на региональном этапе – органы государственной власти субъектов РФ в сфере образования, на заключительном этапе – Министерство просвещения.

По русскому языку Всероссийская олимпиада школьников проводится с 1996 года. В первом, школьном, этапе может участвовать любой желающий (с 4 по 11 класс) независимо от оценки по предмету. Задания этого этапа, как правило, предполагают краткий ответ, и, чтобы справиться с ними, школьникам понадобятся знания сложных случаев орфоэпии, орфографии, пунктуации, лексических системных отношений, понимание фразеологизмов, архаизмов, а также логика и смекалка.

Муниципальный этап рассчитан на учеников 7–11 классов. Первоначально по форме задания были аналогичны школьному этапу. Однако в последние годы возникла необходимость усложнения заданий этого этапа, так как, ориентируясь на результаты выполнения регионального этапа, составителям нужно формировать задания по модели всероссийской олимпиады, для того чтобы не возникало большого отрыва в уровне заданий. Например, в олимпиадах муниципального этапа стали включаться лингвистические задачи с древнерусскими текстами, кейсовые задания, задания по этимологии.

В региональном этапе участвуют уже только старшие классы (9–11). В нём значительно увеличивается число заданий, которые требуют развернутого ответа. На их выполнение отводится три часа. Заключительный всероссийский этап также проводится для 9–11 классов. Соревнование проходит в два тура. Победители из регионов в первом туре выполняют лингвистические задачи, для решения которых участникам нужно продемонстрировать знания по всем уровням языка, этимологии, истории языка. Задание второго дня обычно творческое, чтобы справиться с ним, школьникам надо применить весь спектр лингвистических умений.

Участие в олимпиаде может дать определённые перспективы, которые открываются для победителей и призёров заключительного этапа: во-первых, получение льгот при поступлении на профильные направления вузов (в частности, на сайте олимпиады указано: «Успешно выступив на олимпиаде, можно заработать преимущества при поступлении в вузы – от дополнительных баллов до поступления без экзаменов») [1], причём за диплом одной олимпиады из перечня проводимых олимпиад, указанных на сайте, можно получить льготу сразу в несколько вузов; во-вторых, присуждение премий для поддержки талантливой молодёжи в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Система олимпиад в целом служит популяризации наук и выявлению талантливых школьников.

Для того чтобы победить в олимпиаде, приходится усердно заниматься (изучать теорию и тренироваться в решении задач), это подстёгивает у участников интерес к предмету. «Участие в олимпиадах играет важную роль в формировании интеллектуально-творческого потенциала ребёнка» [2]. Будучи соревновательной по натуре, олимпиада приучает учеников к конкурентоспособности, к тому, что для получения хороших результатов требуется практика. В целом участие в олимпиадном движении даёт стимул для самосовершенствования личности обучающегося [3].

Вместе с тем следует отметить и проблемные стороны таких олимпиад: при неправильном подходе к их подготовке и проведению проигрыш на одном из этапов может оттолкнуть некоторых школьников сложностью предлагаемых заданий, и они потеряют уверенность в своих силах. Это может привести к утрате интереса в решении сложных заданий и последующему отказу от участия в мероприятиях такого рода. Под лозунгом защиты персональных данных могут не публиковаться протоколы олимпиад, что не даёт возможности участникам сравнить свои результаты. Тем не менее перед каждым этапом олимпиады участник или его законный представитель подписывает согласие на обработку персональных данных и публикацию работы в сети в случае победы. В последние два года в связи с антиковидными мерами апелляции проводились дистанционно, поэтому у школьников не было возможности в режиме офлайн проанализировать свои ответы, детально разобраться в допущенных ошибках.

Центральные предметно-методические комиссии олимпиад, состав которых утверждает Минпросвещения, разрабатывают тексты олимпиадных заданий, критерии оценки их выполнения, форму проведения регионального и заключительного этапов. Жюри всех этапов олимпиады оценивает выполненные олимпиадные задания. Его состав утверждается организатором определённого этапа олимпиады.

Авторы данной статьи в течение нескольких лет являются составителями заданий для муниципального этапа и членами жюри регионального этапа олимпиады по русскому языку, проводимой в школах Республики Алтай. Этот опыт, а также работа с одарёнными детьми в рамках школы «Эврика» при Горно-Алтайском государственном университете позволяют провести анализ заданий и результатов их выполнения и сделать определённые выводы.

Число участников регионального этапа олимпиады по русскому языку в нашем регионе в последние годы остается стабильно невысоким (23–29 обучающихся), но результаты уже давно не превышают необходимого порога для прохождения в следующий тур. Как отмечают исследователи, «региональный этап олимпиады по русскому языку является тем барьером, преодолеть который может далеко не каждый школьник: уровень сложности заданий по сравнению с муниципальным этапом становится намного выше, и, чтобы пройти на заключительный этап ВсОШ, необходим достаточно высокий процент правильных ответов» [4, с. 382]. В 2021–2022 учебном году в региональном этапе ВсОШ по русскому языку приняли участие 24 человека из разных школ районов Республики Алтай и города Горно-Алтайск. Анализ работ показывает, насколько участники олимпиады справились с предложенными заданиями.

В целом, анализируя результаты олимпиады по русскому языку за последние три года, мы можем обозначить, к сожалению, отсутствие положительной динамики. Следует отметить, что результаты школьников по всем видам олимпиадных заданий показали низкий уровень, что обусловлено, с одной стороны, сложностью олимпиадных вопросов, с другой стороны, слабой подготовкой обучающихся. В сравнении с итогами позапрошлого года в этом году результаты оказались слабее по всем классам (табл. 1), максимальный набранный бал не превысил необходимого порога для прохождения в следующий тур.

Таблица 1

Средний балл по результатам олимпиады за последние три года

Класс	2020	2021	2022
9	26,4 (из 90 баллов)	11,4 (из 90 баллов)	13 (из 88 баллов)
10	26,4 (из 105 баллов)	24,4 (из 100 баллов)	12 (из 100 баллов)
11	24,8 (из 110 баллов)	23 (из 110 баллов)	18 (из 112 баллов)

Отметим, что в целом формулировка заданий для 9, 10 и 11 классов была одинакова (кроме 4 вопроса, который в 9 классе отличался от 10 и 11, а также в отдельных пунктах 5 и 7 заданий) с некоторыми усложнениями для 11 класса. В силу объёмности заданий олимпиады в данной статье будут проанализированы вопросы в общем виде, а полный комплект заданий можно найти на сайте ВсОШ [1].

Вопрос № 1, отражающий особенности диалектной фонетики (произношение первого предударного гласного звука на основе проиллюстрированных в задании примеров), выполнили многие участники, однако набрать максимально количество (20 баллов) никто не смог. Это объясняется, в том числе, и строгими требованиями к оценке вопроса. Например, в критериях ответа для проверяющих указано, что нужно учитывать связанность компонентов объяснения между собой применительно к каждому анализируемому слову. В ответе необходима была системность, обязательное указание двух взаимосвязанных признаков: характеристика ударного гласного и качество согласного, после которого находится ударный. Многие участники увидели зависимость произношения предударного гласного звука от ударного, однако провести связь с твёрдостью/мягкостью согласного, предшествующего ударному, никто не смог. Это объясняется тем фак-

том, что такая фонетическая зависимость характерна только для диалектной речи, поскольку в примерах представлен один из подтипов яканья, характеризующийся тем, что перед мягкими согласными проявляется диссимилятивность (зависимость от ударного), но перед твёрдыми всегда произносится [а].

Наиболее трудным для всех участников оказался вопрос № 2, который был либо неправильно решён, либо к его выполнению участники вовсе не приступали. Он является комплексным, включающим знания по словообразованию, лексике и морфологии. Нужно было назвать ряд слов, учитывая контекстную омонимию, паронимию, синонимию и соотнесённость с разными производящими словами. Школьникам необходимо было применить глубокие аналитические способности (что всегда не просто) и решить пять заданий в составе одного вопроса. Успешность выполнения определялась правильным ответом на первое задание, а все остальные опирались на него. Ни один участник правильно не ответил на этот вопрос и, следовательно, никто не справился с заданием в целом. Это может быть связано также, на наш взгляд, во-первых, с тем, что первое задание анализируемого вопроса ориентировано больше на отгадывание слов (контекстные антонимы: *тактичный* и *токсичный*), а последующие уже связаны с лингвистическими умениями вычленить морфемы, указать синонимы и паронимы; во-вторых, со сложностью и неоправданной информативной переполненностью некоторых формулировок задания. Например, пункт 3, в котором нужно назвать и соотнести слова *токсин* и *синтаксический* путём очень сложной цепочки, отсылающей к 1 и 2 пунктам, которые остались у участников олимпиады без ответа.

Вопрос № 3 также был представлен комплексным заданием с включением фрагментов текстов разных жанров и периодов из Национального корпуса русского языка, в которых осуществлялся поиск слов по определённым характеристикам. Участники должны были указать способ и средства словообразования слов данного ряда, частеречную принадлежность, объяснить причины частотности употребления одного из слов и определить, на чём основывается языковая игра в использовании устойчивого выражения *Бог любит троицу* (в тексте: *«Бог Науки любит двоицу»)*. По данному вопросу были даны только единичные правильные ответы, при этом максимальный набранный балл 5,5 из 10 возможных баллов.

Вопрос № 4 отличался в 9 классе от заданий 10–11 классов. Нужно было найти в текстах из произведений разных писателей существительные, имеющие особенности с точки зрения грамматики современного русского языка. Речь идёт о разносклоняемых существительных, употреблённых в диалектно-просторечных формах, например: «*Степан Андреянович в ответ на его требовательный взгляд пожал плечами: «С вымем неладно…»,* или *«… одна моя нога в стреме, а другая под брюхом лошади*». Эта тема изучается в шестом классе, и она направлена на запоминание нормативных в литературном языке разносклоняемых форм десяти существительных на -мя, а также слова *путь*. К сожалению, девятиклассники не увидели форм, которые имеют отклонения от нормы. Это говорит о том, что вопросы, напрямую относящиеся к школьной программе среднего звена, либо не усвоены участниками олимпиады, либо забыты. На наш взгляд, справиться с этим заданием не составляло большого труда.

В 10–11 классах в вопросе № 4 у выделенных устаревших глагольных форм в поэтических текстах нужно было определить инфинитив, доказывая его наличие своим примером подобной модели из современного русского литературного языка. Ответом является инфинитив **взысковать* (в тексте – **взыскует, *взыскуешь*), соотносимый с моделью *рисует – рисовать* в современном русском языке. Далее требовалось ответить на вопрос, почему современные инфинитивы *взыскать и взыскивать* не могут быть соотносительными инфинитивами для глаголов в тексте. Ответ заключался в том, что эти инфинитивы в соответствии с правилами морфологии русского языка имеют другие личные формы: *взыскиваю, взыскиваешь*, а не **взыскую, *взыскуешь.* К тому же следовало отметить, что у анализируемого глагола **взысковать* неполная временная парадигма: нет форм будущего сложного и прошедшего времени. Для успешного решения этого задания также необходимо разграничить семантику устаревшего и современного глаголов (**взысковать* – искать, *взыскать* – потребовать уплатить, привлечь к ответственности). Заключительный вопрос в этом задании, который, на наш взгляд, является самым сложным, направлен на нахождение термина русского синтаксиса – *сказуемое,* с подобной формой инфинитива этого глагола в XVIII веке (от глагола **сказовать*). Из всех участников 10–11 классов к этому заданию приступили семь человек, при этом максимальный набранный балл составил 5,5 из 13 возможных баллов.

Вопрос № 5 включал традиционно для этой олимпиады комплекс подвопросов и заданий. Особенностью задания является анализ современной иноязычной профессиональной лексики, относящейся к сфере компьютерных технологий. Были предложены следующие слова: *биг дата, жир, конфлюенс, гугл почта, дашборд.* Участники должны были определить, во-первых, синтаксическую роль у сочетания *биг дата*. Сложность состояла в том, что у этого сочетания можно выделить несколько функций – определение, дополнение, обстоятельства. Во-вторых, у слова из контекста в форме «*жире*» определить начальную форму в соответствии с грамматикой русского языка и дать его грамматическую характеристику. Ответ заключался в том, что данное слово может иметь следующие начальные формы: *жир и жирь* (2 скл., м. р.), *жира* и *жиря* (1 скл., ж. р.), *жиро и жире* (2 скл., ср. р.), *жире* как *пюре* (нескл. сущ., ср. р.). Следует отметить, что в профессиональном языке программистов на морфологическую адаптацию данного слова влияет нарицательное существительное *жир*. В целом по этому пункту можно сказать, что участникам нужно было абстрагироваться от значения слова и сосредоточить внимание на морфологической форме и возможном грамматическом значении флексии –е, опираясь на все имеющиеся в языке формы с этой флексией, а также учесть наличие неизменяемых форм, когда эта гласная входит в корень слова. В-третьих, требовалось определить синтаксическую роль слова *гугл* в контексте, которое являлось согласованным/несогласованным определением. Приступали к выполнению задания 16 из 24 участников, но качество выполнения было низким. Самый высокий результат – 9 баллов из 16 максимальных. Тот факт, что это задание выполнялось большей частью участников, можно объяснить тем, что вопрос касается современной компьютерной лексики, что соответствует возрастным интересам школьников.

Вопрос № 6 предполагал реконструкцию фрагментов древнерусского текста с последующим восстановлением ряда пропущенных слов, обозначенных буквами Y и N.

Бишасѧ* гърнїи градъ и дълнїи градъ и по седьми дни. посла* цѣсарь слы къ ратникомъ въ гърнии градъ рече* придѫ съ великою силою. ратници не отъвѣщаша* сломъ. влѣзоша* разбоиници. и три тысѧщи конникъ цѣсаря и побѣдиша* гърноградныѧ. и пожьгоша* и разграбиша палаты силныхъ. и дължныхъ грамоты пожгоша*. да будуть имъ помощници дължнїи, избывши дълга. и пожьгоша* всѧ (Y) градныѧ. нападоша* на (N) вѣдали ратници яко нѣсть имъ спасенїа.

Далее задание было связано с поиском слов одного этимологического гнезда и связанных с ним устойчивых выражений. Речь идет о слове *жила* (Y) и устойчивых сочетаний *кровь стынет в жилах, найти золотую жилу* и т.д. Пропущенное слово N участники должны были определить как *супостаты* и подобрать к нему эквивалент *(враги)* из Национального корпуса русского языка. Заключительное задание в этом вопросе связано с формой глагола *нѣсть* и его историческим развитием (*нѣсть/невесть/ведать*). В 11 классе вопрос усложнялся ещё одним заданием: найти орфографическую ошибку, которую допустил книжник, перепутав две графически сходные буквы (***т***ърноградныѧ вместо ***г***ърноградныѧ*)*. К выполнению задания приступили 10 из 24 участников. Максимальные набранные баллы – 11 из 20 возможных. Задание оказалось сложным, на наш взгляд, из-за большого объёма текстового материала (2,5 страницы), что требовало особой концентрации внимания, логики рассуждения, а кроме этого – использования элементов диахронического анализа.

Вопрос № 7 представлял собой перевод этого же древнерусского текста на современный язык. Обязательным условием была замена подчёркнутых в тексте слов лексемами с другим корнем (например, *гърнїи* и *дълнїи градъ* нужно перевести как *верхний* и *нижний город*). Приступили к выполнению задания 9 из 24 участников. Максимальный набранный балл составил 8 из 11 возможных. Традиционно это задание вызывает сложности, т. к. связано с вопросами истории языка, утраченными грамматическими формами, деэтимологизацией слов и другими языковыми процессами, которые затрудняют выполнения задания, и в целом требуют знаний, далеко выходящих за рамки школьной программы.

В целом усовершенствованный в последние годы формат заданий олимпиады по русскому языку (сокращение их количества в последние годы и увеличение объёма за счёт комплексного характера анализа языковых явлений), с одной стороны, даёт школьникам возможность представить свои ответы в более полном и доказательном виде, делает критерии оценивания этих ответов более понятными для членов жюри, но с другой стороны – существенно увеличивает время, затрачиваемое на выполнение каждого задания, а также требует системного подхода и большой концентрации внимания, способности вычленить детали и обобщить их.

В настоящее время большую помощь в подготовке к такой олимпиаде могут оказать современные книжные издания [5–8], а также специализированные сайты, например, РусОлимп [9]. Сайт состоит из нескольких разделов, в том числе «История русского языка» и «Диалектология». Работа с данными разделами предполагает поэтапную подготовку учащихся по всем уровням языка. Каждый из разделов включает в себя четыре вкладки: теоретические сведения по разделу лингвистики, словарь лингвистических терминов, «проверь себя» (вопросы с ответами для самопроверки) и контрольное тестирование. После ознакомления с теоретическим материалом, выполнения тренировочных и контрольных заданий учащимся предлагается выполнить дистанционную олимпиаду в соответствии со ступенью обучения. Предлагаются, в том числе, задания, требующие развёрнутого ответа, умения анализировать языковые единицы в тексте, что, как было освещено выше, необходимо для успешного выполнения олимпиадных заданий.

Материалы сайта нацелены на развитие умения участника олимпиады абстрактно мыслить, видеть причины тех или иных языковых изменений, вычленять языковые модели с опорой на конкретный языковой материал, проводить семантический, словообразовательный, этимологический, морфологический, синтаксический анализ предложенных примеров.

Для успешной подготовки к олимпиаде школьникам нужно также обязательно решать задания прошлых лет. Разные задания (начиная с 2005 года) и ответы к ним выложены на сайте ВсОШ в отдельном разделе. Там же можно посмотреть и видео уроки, разборы отдельных заданий школьного и муниципального этапов.

Таким образом, представленный анализ показывает необходимость системного подхода к подготовке школьников для участия в олимпиадах такого уровня.

Считаем, что для достижения более высоких результатов на региональном этапе олимпиады серьёзную подготовку нужно начинать в среднем звене школы, при этом важна систематическая работа для формирования необходимых навыков в исследовании языкового материала. Определённый вклад в эту деятельность могут внести преподаватели вузов на специальных курсах для одарённых детей, при условии регулярности их проведения.

В связи с тем, что олимпиадные задания содержат вопросы из диалектологии и истории языка и вопросы, требующие более широкого, чем предполагает школьная программа, лингвистического кругозора, то при подготовке учащихся к олимпиаде по русскому языку этот факт необходимо учитывать. Рекомендуется уделять больше внимания процессам, происходящим при заимствовании иноязычных слов, переводам древнерусских текстов на современный русский язык, необходимо практиковать выполнение заданий по исторической семантике, синхронному и диахронному морфемному, словообразовательному и морфологическому анализам. Следует также нацеливать учащихся на развернутые, аргументированные ответы на олимпиадные задания, приучать их устанавливать связь с различными фактами языка, истории, подтверждать свои мысли примерами. Анализ олимпиадных работ подтвердил необходимость специальной подготовки к подобному состязанию по примерным заданиям, вопросам прошлых лет. Подготовка к олимпиаде и участие в ней предполагает глубокое погружение в изучаемый предмет, расширение кругозора, тренировку нестандартного мышления, развитие творческих способностей.

Библиографический список

1. *Всероссийская олимпиада по русскому языку.* Available at: https://olimpiada.ru/activity/80
2. Тум Е.А. Олимпиада по русскому языку как стимул самосовершенствования личности учащихся. *Гуманитарный научный вестник*. 2020; № 6: 155 – 162.
3. Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин. *Педагогическое образование в России.* 2018; № 12: 91 – 94.
4. Каменская Т.Г., Мельникова Е.М. Итоги проведения регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2016/2017 учебном году. *Ярославский педагогический вестник.* Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017; № 2: 381 – 384.
5. Тимошенко Т.Е., Хамраева Е.А. *Готовимся к олимпиаде по русскому языку:* практическое пособие для учителей русского языка, школьников 6–11-х классов, а также их родителей. Москва: Флинта, 2022.
6. Синельников И.Ю. *Готовимся к олимпиаде по русскому языку:* сборник заданий и ответов для 9–11 классов. Москва: Аркти, 2017.
7. Нелюбова Н.Я., Черепанова Н.В. *Олимпиадные задания по русскому языку. 9-11 классы.* Москва: Учитель, 2020.
8. Казанский Б.В. *Приключения слов.* Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007.
9. *Подготовка учащихся к Олимпиаде по русскому языку*. Available at: http://rusolimp.kopeisk.ru/

References

1. *Vserossijskaya olimpiada po russkomu yazyku.* Available at: https://olimpiada.ru/activity/80
2. Tum E.A. Olimpiada po russkomu yazyku kak stimul samosovershenstvovaniya lichnosti uchaschihsya. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2020; № 6: 155 – 162.
3. Gogolina T.V., Ivanova E.N. Olimpiada po russkomu yazyku kak sredstvo povysheniya motivacii shkol'nikov k izucheniyu lingvisticheskih disciplin. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 12: 91 – 94.
4. Kamenskaya T.G., Mel'nikova E.M. Itogi provedeniya regional'nogo `etapa vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po russkomu yazyku v 2016/2017 uchebnom godu. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* Yaroslavl': RIO YaGPU, 2017; № 2: 381 – 384.
5. Timoshenko T.E., Hamraeva E.A. *Gotovimsya k olimpiade po russkomu yazyku:* prakticheskoe posobie dlya uchitelej russkogo yazyka, shkol'nikov 6-11-h klassov, a takzhe ih roditelej. Moskva: Flinta, 2022.
6. Sinel'nikov I.Yu. *Gotovimsya k olimpiade po russkomu yazyku*: sbornik zadanij i otvetov dlya 9-11 klassov. Moskva: Arkti, 2017.
7. Nelyubova N.Ya., Cherepanova N.V. *Olimpiadnye zadaniya po russkomu yazyku. 9-11 klassy.* Moskva: Uchitel', 2020.
8. Kazanskij B.V. *Priklyucheniya slov.* Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2007.
9. *Podgotovka uchaschihsya k Olimpiade po russkomu yazyku*. Available at: http://rusolimp.kopeisk.ru/

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-411-413

***Garipova A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: Alia-tggpy@mail.ru*

***Karimova S.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: ksg@telmana-edu.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A SOMATIC COMPONENT IN MODERN ENGLISH. The study reveals the specifics of phraseological units of the English language with a somatic component. The collected phraseological units have a complement that gives the characteristics of a person's mental activity. Phrases are formed with the help of somatic components that characterize the worldview, cognition and desire to change the surrounding world, associated with being, emotions, different types of labor actions, personality temperament, etc. The researchers have studied phraseological units with somatisms, which allow to characterize details of the human mental activity. The somatic component, which is associated with the perception of the world, its cognition and change, in which associations arise with life, feelings, physical and mental work, the character of a person, actively manifests itself in the process of phrase formation. The research has shown how important it is to study somatic phraseological units as independent linguistic means that have historically undergone the least changes and which are the most consistent, stable and unchanging concepts of language. Somatic expressions are important for confirming conceptual ideas with new facts, clarifying general theoretical issues and giving critical, figurative, expressive and stylistic nuances to existing ideas. Studies have shown that somaticisms, especially those associated with the following parts of the body, such as a head, eyes, heart, throat, ears and hands, are more productive in the formation of figurative somatic phraseological compounds.

Key words: **somatic phraseological units, English, problem of language, figurative and metaphorical meanings.**

***А.Н. Гарипова**, канд. пед. наук., доц., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: Alia-tggpy@mail.ru*

***С.Г. Каримова**, канд. филол. наук., ст. преп., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: ksg@telmana-edu.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В исследовании раскрываются особенности фразеологизмов английского языка с соматическим компонентом. Данные фразеологизмы дополняют характеристики умственной деятельности личности. Фразы образуются с помощью соматических компонентов, характеризующих миросозерцание, познание и желание изменить окружающий мир, ассоциирующихся с бытием, эмоциями, разными видами трудовых действий, темпераментом личности и т. д. В данной статье нами изучены фразеологические единицы с компонентом-соматизмом, позволяющие более подробно охарактеризовать умственную деятельность человека. Установлено, что соматический компонент, тесно связанный с восприятием и познанием мира, при котором могут появляться ассоциации с жизнью, чувствами, характером человека, физическим и умственным трудом, проявляет себя активно в процессе словообразования. Наши исследования показали, насколько важно изучение соматических фразеологических единиц как самостоятельных языковых средств, которые исторически претерпели наименьшие изменения и являются наиболее последовательными, стабильными и неизменными концепциями языка. Соматические выражения важны для

подтверждения концептуальных идей новыми фактами, прояснения общих теоретических вопросов и придания критических, образных, выразительных и стилистических нюансов существующим идеям. Исследования показали, что соматизмы, особенно те, которые связаны с такими частями тела, как голова, глаза, сердце, горло, уши и руки, более продуктивны при образовании образных соматических фразеологических соединений.

Ключевые слова: **соматические фразеологизмы, английский язык, проблема языка, образно-метафорические значения, фразеологическая единица, компонент, значение, выражение, языковая функция, словосочетание.**

Соматические фразеологические единицы создают в языке устойчивые словесные комплексы, в основном с высокой выразительностью и образностью. В английском языке семантический диапазон метафорических, метонимических, гиперболических и литотных структурных, характерных соматических фразеологических сочетаний очень широк и всеобъемлющ. Следует отметить, что соматические фразеологические единицы, как правило, включают в себя культурное и национальное мировоззрение народов, говорящих на данном языке. Соматические фразеологизмы образуются в языке благодаря пословицам, легендам, поговоркам, особенно внутренним возможностям языка. Поэтому они имеют широкий охват в английском языке с их выразительностью, образностью, красочными оттенками, художественными и стилистическими особенностями. Однако соматические фразеологические ассоциации связаны с мышлением, речью, движением, чувствами и эмоциями человека, отношением к работе и мировоззрением и могут быть непосредственно отражены в данных выражениях. Для анализа нами выбраны соматические фразеологические единицы с наиболее часто встречающимися компонентами (например, рука, шея, голова, рот, язык, сердце, нога, уши, глаз, лицо, нос). Образность и экспрессивность большинства соматических фразеологизмов обусловливается характером функционирования частей тела и внутренних органов, так называемых соматических компонентов. Можно обозначить влияние особенностей языковой картины мира исследуемых языков в некоторые коннотации отдельных компонентов. Особенностью изучения соматических фразеологических единиц является комплексный подход к проблеме.

Изучая иностранный язык, проникая и исследуя его особенности, личность знакомится с новой национальной культурой, приобщается к духовности другого народа, языковому разнообразию, сохранившемуся в конкретном языке.

Соматическая фразеология привлекательна своим богатством формы и содержания, структурно-грамматическими, лексико-семантическими особенностями. С этой точки зрения одной из наших главных целей является изучение, отбор, систематизация соматических фразеологических соединений на основе материала английского языка.

Для достижения цели поставлены нижеследующие задачи: 1) отобрать достаточное количество соматических фразеологических единиц и провести их анализ; 2) выявить эквивалентность выбранных соматических фразеологических единиц.

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что она вносит существенный вклад в изучение соматических фразеологических единиц в рамках межкультурной коммуникации.

Практическое значение состоит в возможности использования материалов при практическом изучении английского языка, составлении двуязычных фразеологических словарей, общении с англоязычной аудиторией и исследовании дисциплин лингвострановедческого характера.

Научной новизной работы является введение в научный оборот ранее не изученных соматических фразеологизмов английского языка, их анализ.

Природа каждого лексического значения в языке, его происхождение и развитие в речи связаны с национально-культурной спецификой этого языка и образом жизни его носителей. Поэтому важно тщательно изучить и проанализировать лексику, семантику слов и фразеологических единиц в разные периоды развития. Фиксированные словосочетания всегда с большим интересом рассматривались не только историками, но и лингвистами как памятники материальной и духовной культуры, которые веками жили в языке и сохраняли традиции, окаменевшие в памяти народа на долгие годы. Фразеологический материал английского языка можно сгруппировать следующим образом:

1) фразеологические выражения, связанные с религиозными идеями, легендами и повествованиями;

2) фразеологизмы, возникающие на основе бытовых событий;

3) народная литература, т. е. фольклор, фразеологические выражения, основанные на народных сказках;

4) фразеологические выражения, отражающие различные чувства и эмоции, человеческие отношения;

5) фразеологизмы, отражающие различные исторические, политические, социально-экономические процессы и нормы этического поведения и т. д. [1].

С этой точки зрения важно изучить структурные особенности соматической фразеологии, их синтаксическую роль в предложении, взаимодействие со свободными синтаксическими словосочетаниями, а также способы перевода на другие языки. Соматическая фразеология как языковое средство, воплощающее языковые единицы, имеет особое значение в формировании языка, мировоззрения, мышления и ментальных принципов каждого народа, а также в комплексном изучении такой фразеологии, анализе и исследовании на основе материалов различных систем. Соматическая фразеология также позволяет изучить особенности каждой нации с исторической точки зрения, прослеживать их связь с изменениями в процессе развития.

Поскольку соматические фразеологические соединения являются генетическими, то есть словосочетаниями по происхождению, то их компоненты не могут взаимодействовать друг с другом. Данный факт подтверждает, что они являются результатом сочетаний слов или изменений в значении двух или нескольких слов. В то же время соматические фразеологические сочетания не могут быть заменены словосочетаниями, поскольку они меняют свою форму и синтаксическую функцию в речи, сохраняя в речевом процессе свое лексическое значение как целостная лексическая единица. В этом случае они могут даже потерять свою функцию свободных словосочетаний. Соматические фразеологические функции выполняют ту же грамматическую функцию, что и слова, они могут соответствовать другому слову в предложении, управлять им, приближаться к нему по значению [2].

Исследование показывает, что слова, не имеющие компонента, могут быть добавлены к соматическим фразеологизмам. Эти слова могут устанавливать с ними семантические связи и использоваться как часть предложения. Например, *knock one's head against a brick (stone) wall – удариться головой о кирпичную (каменную) стену.* В то же время возможно изменить компоненты соматических фразеологических соединений, т. е. заменять их другими лексическими единицами. Например, *make a mouth – сделать рот; imitate ironically – иронично подражать; make a wry face – скорчить гримасу*.

Соматические фразеологизмы образуются из комбинации двух или более слов, таких как выражения с полным значением, стабильной лексической структурой и синтаксической структурой. Стабильность и однородность слов, составляющих это сочетание, напрямую связаны с совокупностью компонентов соматических фразеологических единиц и степенью образности. Соматические фразеологические соединения, которые имеют отдельную структуру, теряют свое лексическое значение и создают соматические выражения, которые обрабатываются как единое целое в рамках сочетания. С этой точки зрения основные признаки, определяющие соматические фразеологические сочетания, можно охарактеризовать нижеследующим образом. Соматические фразеологические выражения:

1) выражают целое значение;

2) легкодоступны в языке;

3) это образные и эмоциональные выражения, сочетающие в себе национально-культурные исторические особенности;

4) используются в переносном смысле для создания соматических выражений, которые действуют как целое и как член предложения [3].

Так, например, в английском языке имеются фразеологизмы с компонентом «*hand*». Рука участвует как во внешней, так и в собственной (интроспективной) деятельности человека. Человеческая рука способна выполнять множество функций, она находится в постоянном контакте с окружающей средой. Рука – это важный инструмент, обеспечивающий кинестетическую и тактильную обратную связь, дает человеку большую информацию за счет того, что рука играет важную роль в формировании сенсорного образа внешнего мира: *to join hands together – взяться вместе за руки; to give a hand – протянуть руку помощи; hands are tied – руки связаны.*

Несмотря на общность тем, можно выделить некоторые особенности. Например, в английском языке существует множество фразеологизмов со значением принадлежности: *to take something in hand – взять что-то в руки; to hold well in hand –хорошо держать в руках.*

Примечательно также, что в английском языке существуют фразеологизмы с соматическим компонентом, которые различают левую и правую руку, например: *not to let one's left hand what one's right hand does – не позволять левой руке делать то, что делает правая рука.*

В английском языке наиболее широко представлены фразеологизмы с соматизмом «*head*». Они имеют разное значение в контексте в зависимости от универсальных значений, характерных для этого соматизма почти во всех языках. Выделяют следующие семантические группы:

1. Эмоциональное состояние человека: *head over heels in love – влюблен по уши.*

2. Процесс мышления: разнообразие такого рода фразеологизмов связано с аллегорией представления о голове как физическом вместилище мыслей и идей: *a clear head – ясная голова; to break one's head – разбить себе голову*; *to have a good head on one's shoulders – иметь свою голову на плечах.*

Соматические фразеологизмы с компонентом «*neck*» в языке, основанные на уязвимости этой части тела, содержат в семантике понятие риска для жизни: *to break one's neck – сломать, свернуть шею* [4].

Наиболее часто среди соматизмов встречается лексема «*heart*». По словам А.С. Чикобавы, «*сердце* является центром мыслительных процессов, источником чувств, который определяет темперамент и характер, а также является поглотителем органических чувств. Одним словом, ему вменяется выполнение функций мозга, сердца, желудка и, частично, периферической нервной системы». Соматизм «*heart*» передаёт нам образную картину эмоций, чувств, переживаний

и часто чередуется с понятием «*душа*» в рамках структурной синонимии: *at the bottom of one's heart – в глубине души; with all one's heart – всем сердцем; heart is bleeding – сердце кровью обливается; to have heart of gold / big / soft / kind heart – иметь сердце из золота / большого / мягкого / доброго сердца; to open one's heart to somebody – открыть кому-то свое сердце; to win one's heart – покорить чьё-либо сердце*.

Каждая фразеологическая единица имеет собственное значение. Во всех этих примерах соматизм «*heart*» выступает в качестве семантического и структурообразующего центра фразеологической единицы [5].

В этих соматических фразеологизмах дается как самая положительная оценка личности, такие как ее человеколюбие, доброта, честность и отзывчивость, а также отрицательные качества и эмоции. Учёные считают, что существительное *«сердце»* является семантическим и структурообразующим центром фразеологической единицы. Кунин А.В. отмечает: «Сердце – ключевое абстрактное существительное, вокруг которого группируются целые парадигмы слов в их связанном значении» [6, с. 57].

В основном все фразеологические единицы сравниваемых языков с компонентами *«mouth», «tongue»* связаны по своей семантической структуре с общими понятиями: говорение – молчание. Молчание ассоциируется с образными представлениями о бездействии органа речи: *to have lost one's tongue – потерять дар речи.*

В английском языке компонент *«нога»* разделена на две зоны: *leg* – верхняя часть ноги; *foot* – нижняя часть, стопа. Лексико-семантический компонент соматизм *«нога»* во многом определяется функциями этой части тела. «*Нога*» символизирует скорость, движение. В устойчивых выражениях нога часто противопоставляется голове, поскольку действующий и механический орган противопоставляется рациональному: *to think on your feet – думать на ногах; a lot of work for your feet – много работы для ног*.

Кроме того, соматизм «*feet*» отражает значение стабильности или нестабильности, уверенности в себе: *to cut the ground from under one's feet – выбивать почву из-под ног; to feel one's feet – чувствовать свои ноги*.

Как уже упоминалось выше, дифференциация конечностей на правую и левую характерна для английских соматических фразеологизмов. И компонент «*arm*», и компонент «*leg»* дополняются семантикой слов «*right/left»,* и соматические фразеологизмы приобретают дополнительную коннотацию: *to have two left legs – иметь две левые ноги; to get up with the left foot – вставать с левой ноги; to get up or start with the right foot – вставать или начинать с правой ноги.*

Семантика фразеологических единиц с компонентом «*eye*» в сравниваемых языках связана с темой визуального восприятия. Через зрение человек приобретает основную часть своих знаний о реальности, что отражается в частичном сопоставлении семантической структуры понятия «*видеть*» на разных языках, что означает такие понятия, как «*понимать*», «*представлять*»: *to open someone's eyes to something – открывать кому-то глаза на что-то.*

Глаза отражают эмоции и чувства, в связи с этим существует достаточно большое количество фразеологизмов с компонентом *«eye»*, которые выражают изменение эмоционального состояния человека: глаза вспыхивают огнем: *the envy /green / evil eye – сглаз; to cry one's eyes out – плакать*. Образность и значение большинства соматических фразеологизмов с компонентом «*ear*» также определяются характером физиологической функции соответствующего органа: *to close / shut your eyes to something – закрывать уши от чего-либо.*

В английском языке соматические фразеологизмы с этим компонентом ассоциируются с тайной, желанием узнать ее: *walls have ears – у стен есть уши.*

Понятие «*ear*» является символом восприятия окружающего мира. Возможно, это связано с расположением уха на голове вертикально, кроме того, эта часть тела расположена выше всех остальных: *to be head over heels in love – быть по уши влюбленным*; *to be head over heels in trouble – быть по уши в беде*.

Семантика соматического компонента «*face*» связана со статусом, достоинством человека: *slap in the face – дать пощечину*; *to save face – сохранить лицо*. Следует также отметить, что в английском языке выражение лица отражает эмоциональное состояние: *to put on a brave face – делать храброе лицо.*

«*Nose*» – относительно небольшой орган и единственный, который выступает на лице. Соматические фразеологизмы с этим компонентом часто имеют значение близости, а также получения информации: *nose to tail – от носа до хвоста.*

В языке есть фразеологизмы, обозначающие негативную оценку человека, заискивающего перед окружающими: *brown nose – подлый.*

Существуют также эквивалентные фразеологизмы, в семантике которых отражено агрессивное действие по отношению к другому человеку: *to break someone's nose in the blood – разбить кому-нибудь нос в кровь*. В анализируемом языке широко представлены соматические фразеологизмы с семантическим полем *«превосходство»*: *to look down one's nose at somebody – смотреть на кого-то свысока; toffee-nosed – смотреть свысока, задрав нос* [7].

Противоположная картина наблюдается в отношении соматических фразеологизмов, имеющих лексему «*finger*». Английские фразеологизмы с этим компонентом более активны. Например: *to twist around one's finger – обвести вокруг пальца.*

Таким образом, английские соматические фразеологизмы, содержащие такие понятия, как «*hand, feet, heart, nose, leg*» и т. д., имеют специфику в лексико-семантическом языковом поле и представляют собой огромный пласт во фразеологическом блоге. Доказано, что в процессе общения, как правило, человек обращается к наиболее применимому способу номинации экстралингвистической реальности, т.е. использует названия частей человеческого тела, чтобы выразить свою идею. Очевидно, что устойчивые выражения каждого языка очень часто были сформированы с помощью соматических фразеологических единиц, которые делают язык более красочным и специфичным. Как известно, соматические фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка, что делает речь более аутентичной.

Большинство частей тела человека и их обозначение имеют несколько символических значений. Каждый язык содержит большое количество соматизмов в структуре фразеологических единиц, которые в определенной степени соотносятся друг с другом, что является их универсальной особенностью, сохраняют при этом свои специфические особенности, что выступает их фразеологической и этнической особенностью.

Таким образом, характер функций частей и органов тела, называемых соматическими компонентами, определяет образность большинства соматических фразеологизмов. Однако из-за особенностей языковой картины мира рассматриваемого языка были выявлены некоторые расхождения в коннотациях отдельных компонентов. Фразеологическая активность многих английских соматических лексем аналогична соответствующим русским лексемам.

Библиографический список

1. Авербух К.Я. *Лексические и фразеологические аспекты перевода*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Чепасова А.М. *Семантические и грамматические свойства фразеологизмов*: учебное пособие. Челябинск, 1983.
3. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1983.
4. Любенская С. *Русско-английский фразеологический словарь*. Нью-Йорк: Random House, 1995.
5. Федуленкова Т.Н. *Английская фразеология*: Курс лекций. Архангельск, 2000.
6. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка.* Москва: Международные отношения, 1996.
7. Гумбольдт В. Фон *Избранные труды по языкознанию*. Перевод с немецкого. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.

References

1. Averbuh K.Ya. *Leksicheskie i frazeologicheskie aspekty perevoda*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
2. Chepasova A.M. *Semanticheskie i grammaticheskie svojstva frazeologizmov*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 1983.
3. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1983.
4. Lyubenskaya S. *Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. N'yu-Jork: Random House, 1995.
5. Fedulenkova T.N. *Anglijskaya frazeologiya*: Kurs lekcij. Arhangel'sk, 2000.
6. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1996.
7. Gumbol'dt V. Fon *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Perevod s nemeckogo. Moskva: OAO IG «Progress», 2000.

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-413-416

***Kelimu A.**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: nana546209@126.com*

HISTORY OF THE STUDY ON THE ACTUAL DIVISION OF A SENTENCE AND ITS CURRENT STATUS IN CHINESE LINGUISTICS. From a diachronic point of view, the article summarizes results of a study of the theory of the actual division of a sentence in foreign and Chinese linguistics. The main attention is paid to the specifics and difficulties of studying the actual division of a sentence in Chinese linguistics. The principle of information equivalence in translation and the main ways

of expressing word order changes in Russian in Chinese are discussed. The scientific novelty of the study lies in the general presentation of the latest results and disputes in the study of the actual division of the sentence in Chinese linguistics, as well as in the fact that specific advice is offered for Chinese Russianists in the study and teaching of this theory. The work uses such scientific methods as description, generalization, enumeration, comparison, comparison, grouping, analysis and synthesis. In conclusion, the direction and prospects of this theory in Chinese linguistics are predicted from the point of view of its free use in practice in such areas as everyday communication, teaching, translation, etc.

Key words: **actual division, word order, communicative task, intonation, logical stress, informative equivalent, teaching Russian as a foreign language, history.**

***А. Келиму**, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nana546209@126.com*

ИСТОРИЯ УЧЕНИЯ ОБ АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕГО СОВРРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье с диахронической точки зрения обобщаются результаты исследования теории актуального членения предложения в зарубежной и китайской лингвистике. Основное внимание уделяется особенностям и трудностям изучения актуального членения предложения в китайской лингвистике. Обсуждаются принцип эквивалентности информации при переводе и основные способы для выражения китайским языком изменений словопорядка в русском языке. Научная новизна исследования заключается в общей представлении последних результатов и спорах исследовании актуального членения предложения в китайской лингвистике, а также в том, что предложены конкретные советы для китайских русистов при изучении и преподавании данной теории. В работе использованы такие научные методы, как описание, обобщение, перечисление, сравнение, сопоставление, группировки, анализ и синтез. В заключение прогнозируется направление и перспективы данной теории в китайской лингвистике с точки зрения его свободного употребления на практике в таких сферах, как бытовое общение, преподавание, перевод и т. д.

Ключевые слова: **актуальное членение, порядок слов, коммуникативная задача, интонация, логическое ударение, информативный эквивалент, преподавание РКИ, история.**

В современную эпоху глобализации во всём мире особенно актуальными становятся проблемы коммуникации. Тем более среди лингвистов широко распространено мнение, что основной функцией языка является общение, которое служит для выражения мыслей. Главной грамматической единицей выражения мыслей является предложение. Другими словами, основная функция предложения в языке – коммуникативная, т. е. функция сообщения [1, с. 345]. Однако в процессе понимания говорящего ключевую роль играет актуальное членение предложения (АЧП), создающее его коммуникативную структуру.

Теория АЧ, выдвинутая В. Матезиусом, развивается в филологии уже более 100 лет и является одним из дискуссионных вопросов, который до сих пор недостаточно изучен в лингвистике. В частности, в китайской лингвистике определению ПС и АЧ в сложных предложениях и контекстах уделяется недостаточно внимания.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в нем представлены основные причины, затрудняющие изучение АЧП китайскими русистами, и предложен прогноз о направлении и перспективах данной теории в китайской лингвистике с точки зрения её свободного употребления на практике в таких сферах, как бытовое общение, преподавание, перевод и т. д.

Научная новизна исследования заключается в общем представлении последних результатов и споров в отношении актуального членения предложения в китайской лингвистике, а также в том, что предложены конкретные советы китайским русистам при изучении и преподавании данной теории.

В работе использованы такие научные методы, как описание, обобщение, перечисление, сравнение, сопоставление, группировки, анализ и синтез.

Основными выводами проведенного исследования являются то, что здесь большая разница в теории актуального членения в китайском и русском языках. Кроме того, сама теория очень сложна и русским лингвистам, в ней ещё немало неточностей. Все эти факты затрудняют изучение и использование теории на практике китайскими русистами.

Целью статьи является анализ истории и современного состояния изучения АЧП и ПС в мире, чтобы раскрыть основные причины, затрудняющие определение АЧП в русском языке для китайских учащихся, и найти подход к их решению.

В понимании столь сложной и многоаспектной темы важную роль играет всестороннее знакомство с историей теории, представлений и подходов к проблеме с точки зрения разных лингвистов во всём мире.

По мнению О.А. Крыловой [2], можно разделить историю изучения вопросов, связанных с актуальным членением, на 4 этапа.

1. Со второй половины XVIII в. до первой половины XIX в.

В этот период учёные (прежде всего французские и немецкие) рассматривали интересующий нас вопрос в связи с изучением закономерностей порядка слов (ПС).

Представили этого периода – Ш. Бате, Монбоддо (Дж. Барнет), И. Аделунг, К. Беккер, Ц. де Марсе, Н. Бозэ, А. Вейль.

Первый важный шаг в развитии учения об АЧП сделал Анри Вейль. Французский учёный в своей книге «О порядке слов в древних языках сравнительно с современными языками» впервые связал грамматику ПС с АЧП. По его мнению, подлежащее представляет собой то, о чём говорится в предложении, а сказуемое является членом предложения, сообщающим нечто о подлежащем. Подлежащее – исходный пункт высказывания, сказуемое является собственно высказыванием. Таким образом, он предположил, что обычно первое место занимает подлежащее, а второе – сказуемое. Однако существуют предложения с обратным порядком слов, но что конкретно означает изменение ПС, учёные тогда ещё не осознавали.

2. Со второй половины XIX в. до начала XX в.

Второй период можно назвать психологическим, т. е. предложение в этом периоде обсуждается как выражение в речи психологического суждения. Представители этого периода – Г. фон Габленц, Г. Пауль, В.П. Сланский, Ф.Ф. Фортунатов, А.М. Пешковский.

Два основных компонента предложения называются психологическим субъектом и психологическим предикатом (психологическим подлежащим и психологическим сказуемым). Считалось, что употребление предложения в речи управляется не языковыми, а психическими законами. Основные достижения: лингвисты сошлись на том, что существует разница между формально-грамматическим и коммуникативным строем предложения. С тех пор в лингвистике начали связывать с коммуникативным строем предложения такие явления языка, как порядок слов, интонация, логическое ударение.

3. Первая половина XX в. (1920–1930-е гг.)

Данный период представлен работами В. Матезиуса и рядом русских учёных (К.Г. Крушельницкой, А.И. Смирницкого, В.В. Виноградова).

Главный представитель этого периода – чешский учёный В. Матезиус, представитель Пражского лингвистического кружка, которому принадлежит заслуга постановки учения АЧП на лингвистическую почву, и попытка обосновать свою теорию, исходя из коммуникативной сущности предложения как важнейшей языковой единицы.

Опираясь на некоторые идеи французского лингвиста XIX в. А. Вейля [3], В. Матезиус применил термины «основа» (или «исходный пункт») и «ядро», а выделение этих элементов назвал актуальным членением. По его мнению, исходный пункт может быть то, что в данной ситуации известно или, по крайней мере, очевидно и из чего говорящий исходит, а ядром высказывания – то, что новое, что говорящий высказывания об исходном пункте или в связи с ним [4]. Это мнение оказалось верным во многих случаях, но не универсальным, так как исходный пункт может представлять собой неизвестное, новое, а ядром высказывания может служить совсем известное.

Кроме того, В. Матезиус тесно связал АЧ с главным средством его выражения – ПС. Таким образом, он смог впервые научно объяснить закономерности ПС в чешском языке при сопоставлении их с закономерностями ПС в английском языке. Имея в виду семантические изменение при изменении ПС в зависимости от разнообразия возможных конституций, Матезиус различает 2 типа словорасположения в повествовательных предложениях: объективный и субъективный. Он пришёл к выводу, что АЧП – основной фактор, определяющий ПС в предложении [5].

В. Матезиус считает, что актуальное членение предложения противостоит его формальному (грамматическому) членению. Формальное членение предложение основывается на грамматических членах предложения, а АЧП – на конкретных ситуациях. [4].

После трудов В. Матезиуса учение об актуальном членении получило дальнейшее развитие. В чешской лингвистике оно наиболее глубоко разработано в трудах Ф. Данеша, Я. Фирбаса, П. Адамца, Й. Мистрика. С тех пор идея актуального членения предложения получила широкое распространение в мировой лингвистике.

4. Вторая половина XX в. (с нач. 1960-х гг. до наших дней)

Современный период в развитии учения об АЧП ознаменовался работами И.П. Распопова.

Н.П. Распопов впервые затронул вопрос о языковой природе явления АЧ. Он подчёркивает зависимость АЧ от коммуникативного задания и показывал, что без соответствия коммуникативному заданию не может быть и предложения даже в том случае, если конструкция умещается в наиболее типичную для предложения синтаксическую схему [6].

Это и современный период в развитии учения об АЧ, когда уточняется соотношение между АЧП, его формальным членением и синтаксической семантикой, исследуются средства выражения АЧ (в частности, порядок слов и интонация), раскрывается связь актуального членения с категорией предикативности, формирующей предложение, с лексической семантикой, дифференцируются понятия «темы» – «данного» – «известного», «ремы» – «нового» – «неизвестного» (работы И.П. Распопова, И.Ф. Вардуля, И.И. Ковтуновой, Е.Н. Ширяева, Т.М. Николаевой, О.А. Лаптевой, Ю.Д. Апресяна и др.).

В настоящее время рассмотрение вопросов ПС и АЧП ведется также в синергетическо-когнитивном аспекте [6].

Теория АЧП рассматривалась с разных точек зрения крупными учёными всего мира. Российские учёные рассматривают теорию актуального членения на основе единства языка и мышления [6].

Начало изучения проблемы АЧП было представлено в трудах таких крупных русских учёных, как Ф.Ф. Фортунатов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба.

Ф.Ф. Фортунатов применял понятие «психологические суждения» или «предложения в мысли», в отличие от «грамматических предложений», или «предложением в речи» [7]. Он обратил внимание не на грамматическую роль членов предложения, а на информационную функцию членов предложения при изменении ПС [5].

А. М. Пешковский тоже применял понятие «психологические суждения», считая, что психологическое суждение существует не только в мысли, но и в речи. Он предложит назвать психологическое сказуемое психологическим ударением и уделил больше внимания интонации по сравнению с ПС, рассматривая ПС вне грамматических рамок [8].

Л. В. Щерба считал, что одной из основных функций логического ударения является выделение «психологического сказуемого» и рассматривал ПС прежде всего в связи со структурой синтагмы [9].

Примерно до 1960-х гг. XX века в истории русского литературного языка закономерности ПС в предложении рассматривались, прежде всего, в связи с синтаксической структурой предложения, т. е. в отрыве от его основной функции. Опираясь на идеи А. Вейля, В. Матезиус стимулировал изучение ПС в связи с АЧП (в первую очередь в славянских языках). С тех пор начался и новый период исследования смысловой функции ПС в предложении.

Идеи В. Матезиуса в русистике стали обсуждаться в работах таких учёных, как К.Г. Крушельницкая, А.И. Смирницкий, И.П. Распопов, И.И. Ковтунова, В.В. Бабайцева.

После В. Матезиуса одной из первых работ, посвящённых АЧП на примерах русского языка, является статья К.Г. Крушельницкой «К вопросу о смысловом членении предложения». Для того чтобы обозначать компоненты актуального, или «смыслового» членения, К.Г. Крушельницкая предложила названия «данное» и «новое». Она обратила особое внимание на соотношении между смысловым и грамматическим членением [10].

А.И. Смирницкий связал значение АЧП с функцией ПС в предложении. Для обозначения компонентов АЧ предложил термины «лексическое подлежащее» и «лексическое сказуемое» [11].

Обстоятельное исследование АЧ было проведено И.П. Распоповым, который назвал основные компоненты АЧ «основной» и «предицируемой частью». Он рассмотрел способы для оформления АЧ: ПС и интонация [12].

Только в 1970-м г. учение об АЧП было включено в Академическую грамматику русского языка, что было официальным признанием и способствовало появлению раздела в учебниках (1976 г. – учебник И. И. Ковтуновой, 1977 г. – учебник В.А. Белошапковой).

Вопросам членения предложения посвящён ряд работ В.В. Бабайцевой. В своей статье «Отражение многоаспектности предложения в практике обучения русскому языку в школе» она показала, что при наличии АЧ в предложении выделяются «данное» и «новое» [13].

Очевидно, что в истории изучения теории АЧ и ПС не было единого мнения о природе актуального членения, так что до сегодняшнего дня разными филологами отмечаются разные термины АЧП: «основа – ядро», «данное – новое», «основа – редуцируемая часть», «тема – рема» [5].. Этот факт говорит о сложности данной проблемы и свидетельствует о спорности и недостаточной убедительности некоторых положений теории АЧ. Хотя сущность данного явления сводится к членению предложения в зависимости от его коммуникативного задания в речи, до сих пор в лингвистике отмечается, что процедура получения продукта АЧ не имеет формализованного представления.

В китайском языке начало коммуникативного исследования проводилось с точки зрения понятия «топик – комментарий», т. е. в теории коммуникативной структуры тема – топик, а рема – комментарий.

Первым в лингвистику понятие топика ввёл Чжао Юаньжэнь, который отметил, что грамматическим значением подлежащего и сказуемого (предикативной пары) в китайском языке обладают не «деятель» и «действие», а «топик» и «комментарий» [14].

Таким образом, данный вопрос активно рассматривался с конца 1960-х гг. Их представителями являются Чжао Йенрен (1968); Ли и Томсон (1982); Тан Ианци (1988, 1990), Цао Фонпун (1988, 2005) [15]. Отметим, что хотя теория «топик – комментарий» признается многими исследователями, в интерпретации данного понятия существуют значительные расхождения. Например, Тан Ианци отождествляет топик с темой, а комментарий – с ремой. Он предложил, что «топик – это данная или известная информация, а комментарий – новая или важная информация». Тан Ианци также рассматривает принцип «от данного к новому» в китайском языке [16].

Надо признать, до сих пор в китайской лингвистике пока нет единого мнения относительно содержания основного понятия «топик – комментарий». Так что в последнее время в китайской лингвистике всё чаще используют понятия тема – рема.

Первым китайским лингвистом, который начал исследовать АЧП в китайском языке, считается Ван Фусян. Он различил тему и рему в китайском языке и выделил способы для выражения АЧ. Ван Фусян также рассматривает проблему прямого и обратного ПС, считая, что «инверсия используется в целях АЧ» [17].

Китайский учёный Тань Аошуан также изучает термины «тема» и «рема» при исследовании проблемы возможности изменения ПС под воздействием АЧП в китайском языке и рассматривает другие средства выражения АЧ: интонации и модальные частицы [18].

Можно сделать вывод, что между понятиями тема – рема и топик-комментарий нет существенной разницы. Но стоит отметить, что топик может представлять собой отдельный член предложения, а тема – нет.

Хотя теория АЧ использовалась в качестве формирующей теории и даже была введена в изучение китайского языка. [19] Но до сих пор в китайской грамматике отсутствует описание самой теории АЧП. Кроме того, ряд китайских учёных считает, что необходимо дополнить и расширить описание данной теории (Чэнь Готин, Цзян Гохуэй, Ву Айхуа и др.). По их мнению, возможно использовать теорию АЧ в китайском языке для объяснения некоторых явлений, но нет необходимости создавать системный набор данной теории для китайского языка. Автор также согласен с данным мнением. Доказательство данного вывода можно увидеть в разнице между китайским и русским языками.

Китайский язык отличается от русского и других европейских языков рядом грамматических особенностей как в морфологии, так и в синтаксисе.

Китайский язык характеризуется строгой фиксированностью порядка слов, в нём отсутствует изменение слов по родам, склонениям и падежам. Нарушение ПС в китайском языке может приводить к изменению грамматической роли и связи слов.

Как известно, в русском языке ПС играет ключевую роль в выполнении коммуникативной задачи предложения, а изменения ПС в китайском языке тесно не связано с передачей коммуникативной информации, в нём, в основном, важно логическое ударение, и для определения логичного ударения необходимы такие средства, как частицы, отрицательные или устойчивые словосочетания и др.

Как мы уже рассмотрели выше, в русском языке существует большая разница между формальным и актуальным членениями, так что определение АЧП очень важно для понимания смыслового центра предложения. Однако в китайском языке нет разницы между этими двумя членениями. Так как в китайском языке определение части слов и словосочетания в предложении зависит от их расположения в данном предложении. Таким образом, в китайском языке выделяется подлежащее как тема, описывает объект, а предикат (сказуемое + дополнение) играет роль ремы, описывает подлежащее и представляет собой ядро структуры предложения и семантической интерпретации [20]. Нужно отметить, что в китайском языке имеет место более устойчивая структура или прямой порядок слов: Т (подлежащее) – Р (сказуемое) [21]. Другими словами, в китайском языке не существует особой разницы синтаксического и актуального членений предложения как в русском.

Таким образом, при переводе с русского языка на китайский (с точки зрения АЧП) синтаксическое единообразие не имеет особого значения для перевода с русского языка на китайский. Так что главным принципом выражения китайским языком изменений расположения слов в русском языке считается принцип информативного эквивалента [22].

Как указано выше, членение предложения в китайском языке реализуется сообразно коммуникативной задачи предложения и эквивалентно теме и реме предложений в русском языке. Нужно отметить, что в китайском языке задачи передачи коммуникативной информации могут быть достигнуты посредством изменения структуры предложений или использования служебных слов и др. (в письменной речи) [23], в устной речи – логического ударения.

Хотя в китайском языке необходимость существования АЧП не так серьёзно, в китайской лингвистике достаточно подробно изучены теории ПС и АЧП, имеющиеся в русском языке. Это одним из важных предметов для китайских учёных, преподавателей, учащихся, связанных с русским языком. ПС и АЧП важны для понятия смыслового центра предложения; они играют существенную роль при передаче коммуникативной информации.

Таким образом, важно рассмотреть изучение ПС и АЧП русского языка в китайской лингвистике. Китайскими исследователями также был широко изучен вопрос порядка слов в русском языке, а с 80-х годов прошлого века стало уделяться больше внимания актуальному членению предложения для выявления его смыслового центра [24, с. 3]. Однако многие такие исследования только касаются АЧ в простом предложении, а определению АЧ в сложных предложениях, в том числе в контексте, в китайской лингвистике уделяется недостаточно внимания.

Кроме того, на практике отмечается немало ошибок, допускаемых студентами, преподавателями, переводчиками и др., касающихся неверного определения смыслового центра предложении в русском языке. Необходимо отметить, что такие неточности не только встречаются в основных учебниках русского языка для китайских студентов, но и в популярных переводах русских художественных произведениях на китайский язык.

Такие ошибки возникают не только из-за большой разницы между двумя языками, но и из-за, во-первых, сложности самой теории, и, во-вторых, небольшого объёма для определения понятий АЧП в книгах по грамматике для китайских русистов, и, наконец, в-третьих, из-за того, что многие китайские преподаватели сами недостаточно владеют АЧП; следовательно, в процессе обучении такие ошибки не исправлены вовремя, и даже редакторы-переводчики не заметили их.

В конце стоит отметить, что в дальнем изучении понятий ПС и АЧП необходимо представить конкретные и ясные схемы как правила для разделения темы и ремы в русском языке для удобства студентов и преподавателей. Чрезвычайно важно исправлять ошибки, допускаемые из-за незнания или неправильного определения ПС и АЧ в учебниках русского языка для китайских студентов и популярных переводах русских художественных произведений на китайский язык, т. к. правильное употребление АЧ не только гарантирует сохранение замысла автора и адекватности перевода, но и способствует свободному употреблению русского языка как в разговорной, так и в письменной речи.

Автор приходит к выводу, что необходимо дальше и глубже изучить АЧП, например, в китайской аудитории необходима специально организованная система обучения ПС и АЧП, опирающаяся на данные теоретических исследований в области коммуникативного синтаксиса. Здесь нужно отметить, что несмотря на то, что ПС и интонация представляют собой главные средства для выражения АЧП, нам нужно твёрдо запомнить о том, что самыми важными всегда должны быть ситуация и контекст. Таким образом, перед китайскими русистами стоит другая задача в будущем – более глубокое исследование теории АЧП. При этом необходимо связать её с контекстом и ситуацией, а не только в отдельных предложениях.

Библиографический список

1. Лекант П.А. *Современный русский язык*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
2. Крылова О.А., Хавронина С.А. *Порядок слов в русском языке.* Москва: Русский язык, 1986.
3. Weil H. *De l'ordre des mots dans la langues anciènnes comparées aux langues modernes.* Paris, 1944.
4. Матезиус В.О. *О так называемом актуальном членении предложения.* Москва: Пражский лингвистический кружок, 1967: 239 – 245.
5. Чэнь Г. *Актуальное членение и порядок слов в двухсоставном повествовательном предложении.* Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2007.
6. Саттарова А.Ф. Из истории изучения актуального членения предложения. *Молодой учёный.* 2014; № 4 (63): 1231 – 1233.
7. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды.* Москва: Учпедгиз, 1957; Т. 2.
8. Пешковский А.М. *Школьная и научная грамматика: Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной программе.* Москва – Петроград, 1923.
9. Виллер М.А. Об интонации простого нераспространённого предложения в русском языке. Серия: Филологические науки. *Вопросы фонетики. Учёные записки Ленинградского университета.* 1960; Выпуск 40, № 237: 26 – 38.
10. Крушельницкая К.Г. К вопросу о смысловом членении предложения. *Вопросы языкознания.* Москва: Российская академия наук, 1956; № 5: 56 – 67.
11. Смирницкий А.И. *Синтез английского языка.* Москва: Литературы на иностранных языках, 1957.
12. Распопов И.П. *Актуальное членение предложения.* Уфа: БГУ: 1961 – 269.
13. Бабайцева В.В. Отражение многоаспектности предложения в практике обучения русскому языку в школе. *Избранное 1955 – 2005:* сборник научных и научно-методических статей. Москва – Ставрополь: СГУ, 2005.
14. Chao Y.R. *A grammar of Spoken Chinese. Berkeley.* Los Angeles: University of California Press, 1968.
15. Гао С. *Порядок слов в русском языке в зеркале китайского языка.* Москва: Аспирантская диссертация, 2007.
16. Та И. *Разъяснение китайской грамматики и её функции.* Тайбэй, 1988.
17. Ван Ф. *Анализ структуры русского высказывания.* Пекин: преподавание и исследование иностранных языков, 1981.
18. Тан А. *Проблемы скрытой грамматики.* Москва: Язык славянской культуры, 2002.
19. Чжэн Г. *Макропринцип актуального членения предложения и определение темы в китайском языке.* Пекин: Преподавание и исследование языков, 2000; № 4: 20 – 26.
20. Хуан Б., Ляо С. *Современный китайский язык. (Версия-2).* Пекин: Издательство «Высшее образование», 2002.
21. Чэнь Г. *Сравнительный синтаксис русского и китайского языков.* Шанхай: Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 2014.
22. Чэнь Г. *Основной принцип и средства выражения китайским языком изменений порядка слов в русском языке.* Харбин: Журналы на иностранных языках, 1988; Т. 41, № 6: 40 – 46.
23. Ву Л. Практика обучения порядку слов и актуальному членению в русском языке. *Журнал Муданьцзянского педагогического университета. (Философия и социальные науки).* Харбин, 2000; № 6: 70 – 72.
24. Го Т. *Исследование семантического порядка слов русского языка с точки зрения программки.* Магистерская дипломная работа. Харбин, 2015.

References

1. Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
2. Krylova O.A., Havronina S.A. *Poryadok slov v russkom yazyke.* Moskva: Russkij yazyk, 1986.
3. Weil H. *De l'ordre des mots dans la langues anciènnes comparées aux langues modernes.* Paris, 1944.
4. Matezius V.O. *O tak nazyvaemom aktual'nom chlenenii predlozheniya.* Moskva: Prazhskij lingvisticheskij kruzhok, 1967: 239 – 245.
5. Ch`en' G. *Aktual'noe chlenenie i poryadok slov v dvuhsostavnom povestvovatel'nom predlozhenii.* Harbin: Izdatel'stvo Harbinskogo tehnologicheskogo universiteta, 2007.
6. Sattarova A.F. Iz istorii izucheniya aktual'nogo chleneniya predlozheniya. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 4 (63): 1231 – 1233.
7. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy.* Moskva: Uchpedgiz, 1957; T. 2.
8. Peshkovskij A.M. *Shkol'naya i nauchnaya grammatika: Opyt primeneniya nauchno-grammaticheskih principov k shkol'noj programme.* Moskva – Petrograd, 1923.
9. Viller M.A. Ob intonacii prostogo nerasprostranennogo predlozheniya v russkom yazyke. Seriya: Filologicheskie nauki. *Voprosy fonetiki. Uchenye zapiski Leningradskogo universiteta.* 1960; Vypusk 40, № 237: 26 – 38.
10. Krushel'nickaya K.G. K voprosu o smyslovom chlenenii predlozheniya. *Voprosy yazykoznaniya.* Moskva: Rossijskaya akademiya nauk, 1956; № 5: 56 – 67.
11. Smirnickij A.I. *Sintez anglijskogo yazyka.* Moskva: Literatury na inostrannyh yazykah, 1957.
12. Raspopov I.P. *Aktual'noe chlenenie predlozheniya.* Ufa: BGU: 1961 – 269.
13. Babajceva V.V. Otrazhenie mnogoaspektnosti predlozheniya v praktike obucheniya russkomu yazyku v shkole. *Izbrannoe 1955 – 2005:* sbornik nauchnyh i nauchno-metodicheskih statej. Moskva – Stavropol': SGU, 2005.
14. Chao Y.R. *A grammar of Spoken Chinese. Berkeley.* Los Angeles: University of California Press, 1968.
15. Gao S. *Poryadok slov v russkom yazyke v zerkale kitajskogo yazyka.* Moskva: Aspirantskaya dissertaciya, 2007.
16. Ta I. *Raz`yasnenie kitajskoj grammatiki i ee funkcii.* Tajb`ej, 1988.
17. Van F. *Analiz struktury russkogo vyskazyvaniya.* Pekin: prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov, 1981.
18. Tan A. *Problemy skrytoj grammatiki.* Moskva: Yazyk slavyanskoj kul'tury, 2002.
19. Chzh`en G. *Makroprincip aktual'nogo chleneniya predlozheniya i opredelenie temy v kitajskom yazyke.* Pekin: Prepodavanie i issledovanie yazykov, 2000; № 4: 20 – 26.
20. Huan B., Lyao S. *Sovremennyj kitajskij yazyk. (Versiya-2).* Pekin: Izdatel'stvo «Vysshee obrazovanie», 2002.
21. Ch`en' G. *Sravnitel'nyj sintaksis russkogo i kitajskogo yazykov.* Shanhaj: Shanhajskaya pressa po obucheniyu inostrannym yazykam, 2014.
22. Ch`en' G. *Osnovnoj princip i sredstva vyrazheniya kitajskim yazykom izmenenij poryadka slov v russkom yazyke.* Harbin: Zhurnaly na inostrannyh yazykah, 1988; T. 41, № 6: 40 – 46.
23. Vu L. Praktika obucheniya poryadku slov i aktual'nomu chleneniyu v russkom yazyke. *Zhurnal Mudan'czyanskogo pedagogicheskogo universiteta. (Filosofiya i social'nye nauki).* Harbin, 2000; № 6: 70 – 72.
24. Go T. *Issledovanie semanticheskogo poryadka slov russkogo yazyka s tochki zreniya programmki.* Magisterskaya diplomnaya rabota. Harbin, 2015.

Статья поступила в редакцию 26.05.22

УДК 81-23 + 811.581 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-417-420

***Boyko E.S.**, senior teacher, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: boikoes@susu.ru*
***Olar' A.A.**, BA student, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: olar323@mail.ru*
***Koshkarova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

REFLECTION OF GENDER INEQUALITY IN THE MIND OF CHINESE SPEAKERS. The article considers the topic of gender inequality being one of the most important problems of the modern world. Gender inequality is characterised by the fact that the ideas of feminism and equality of social roles are flourishing to establish maximum comfort for both sexes. The relevance of the topic chosen by the author is due to the fact that the problem of inequality of social roles and feminism is topical in the modern world and is being actively studied but in China. This topic began to be raised not so long ago, and attempts to establish gender equality in the country are relatively young. The article uses the Chinese language and the history of China as the empirical material for the analysis. As a key evidence of gender inequality, criminal articles of the Tang era, historical data, as well as reflections of gender differences in the Chinese language, its hieroglyphs and word formation methods are used. Particular attention is paid to the reflection of gender characteristics in the writing of hieroglyphs and the Chinese language in general, as well as the study of the position of women in traditional Chinese society to find out the reasons for the current inequality in China. The purpose of the article is to study the causes of gender inequality and the infringement of women in China, as well as the manifestation of this inequality in the Chinese language. The results of the study are of practical importance and can be used in a more detailed study of the impact of gender stereotypes on the formation of the linguistic consciousness of the Chinese and the establishment of gender equality in China. Such view might be of interest to specialists in the field of gender and linguistic studies, as well as the field of intercultural communication.

Key words: **gender inequality, masculinity, femininity, gender stereotype, social role, China, Chinese, language means, the status of women, hieroglyphics, feminism, equality**.

***Е.С. Бойко,** ст. преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: boikoes@susu.ru*
***А.А. Оларь**, студент, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: olar323@mail.ru*
***Н.Н. Кошкарова,** д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО НЕРАВНОПРАВИЯ В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье на примере китайского языка и истории Китая рассматривается тема гендерного неравенства как одна из самых главных проблем современного мира, где в настоящее время процветают идеи феминизма и равноправия социальных ролей для установления максимального комфорта обоих полов. Целью статьи является изучение причин возникновения в Китае гендерного неравенства и ущемления женщин, а также проявление этого неравенства в китайском языке. Особое внимание уделяется отражению гендерных особенностей в написании иероглифов и китайском языке в целом, а также исследованию положения женщин в традиционном китайском обществе для выяснения причин ныне существующего в Китае неравенства. В качестве ключевого доказательства гендерного неравноправия используются уголовные статьи эпохи Тан, исторические данные, а также отражения гендерных различий в китайском языке, его иероглифов и способах словообразования. Актуальность выбранной автором темы связана с тем, что проблема неравноправия социальных ролей и феминизма остро стоит в современном мире и активно исследуется: в Китае. Эта тема начала подниматься не так давно, а попытки установления гендерного равноправия в стране сравнительно молоды. Результаты исследования имеют практическое значение и могут быть использованы в более детальном изучении вопроса влияния гендерных стереотипов на формирование языкового сознания китайцев и становления гендерного равноправия в Китае. Такой взгляд будет интересен специалистам в области гендерных и лингвистических исследований, а также в сфере межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **гендерное неравноправие, маскулинность, феминность, гендерный стереотип, социальная роль, Китай, китайский язык, языковые средства, положение женщин, иероглифика, феминизм, равноправие**.

В сознании каждого человека сформированы определенные представления о гендере, которые он связывает с поведением, поступками, внешним видом личности, а также определенным набором характеристик и качеств. Вышеописанные представления складываются в гендерные стереотипы и выражают объективно существующие различия между мужским и женским полом. Эти стереотипы формируют определенное субъективное отношение человека к маскулинному и фемининному, а также конкретные ожидания от того или иного пола. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что тема гендерного неравенства является одной из самых животрепещущих в нашем мире, так как в современных условиях представители обоих полов стремятся к созданию равноправия и комфортной жизни для всех. В Китае гендер играет большую роль вследствие исторического фактора, так как женщины и мужчины в обществе имели разные роли и позиции, а также ввиду того, что в китайском письме имеются наглядные примеры различий между мужчинами и женщинами. Цель настоящего исследования – изучение отражения гендерных особенностей в китайском языке. Данная цель реализуется в следующих задачах: 1) изучить причины гендерного неравенства в китайском обществе; 2) представить анализ механизмов реализации гендерного неравенства на языковом уровне; 3) изучить написание иероглифов в китайском языке через призму гендерного неравенства; 4) исследовать положение женщин в традиционном китайском обществе; 5) выяснить причины ныне существующего в Китае гендерного неравенства. Научная новизна предлагаемого исследования заключается во введении в научный оборот оригинального языкового материала и его рассмотрения с точки зрения проблемы гендера и пола. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования его результатов в процессе преподавания китайского языка как иностранного и межкультурного взаимодействия с представителями китайскоязычной культуры.

До сих пор единого толкования слова *гендер* не существует. Если обобщить все известные на данный момент определения, то можно заключить, что гендер – это совокупность социальных, поведенческих характеристик и общественных норм, которые определяют примерное поведение и восприятие мужчин и женщин в обществе. Таким образом, «гендер» отличается от «пола» отсутствием в нем биологических и физиологических характеристик, так как он определяется лишь социологическими и психологическими факторами. Английский социолог Энтони Гидденс считает, что «гендер характеризует психологические, социальные и культурные различия между мужчинами и женщинами» [1, с. 101].

В китайской истории женщины никогда не стояли на одной социальной ступени с мужчинами, такое гендерное неравенство обосновывается рядом причин, одна из которых – конфуцианство. Оно всегда было и по-прежнему остается влиятельным учением, широко распространенным на территории всего Китая. Конфуцианство также дает свое понимание китайской ячейке общества и предопределило положение мужчин и женщин в социуме. Китайская культура, ее традиции и особенности почти полностью строятся на конфуцианстве и его основах.

Конфуцианство относится к трем «великим учениям» Китая (помимо даосизма и буддизма), и именно конфуцианство, разработанное Конфуцием в примерно 553–480 до н.э., получило максимально большое распространение и влияние среди населения. Все основные каноны прописаны в книге «Лунь Юй», составленной учениками Конфуция, которые в данный труд поместили диалоги со своим наставником, а также описание его поступков и знаменитые высказывания. Одной из ключевых идей конфуцианства было представление об идеальном человеке, некий «благородный муж» 君子 цзюнь цзы: он сочетает в себе все конфуцианские добродетели, к которым относятся 仁 жэнь, 义 и, 礼 ли, 智 чжи, 信 син **–** гуманность, долг, этикет, мудрость и верность**.** Цзюнь цзы, как идеальный человек без изъянов, имеет исключительно высокие моральные качества, а все его поступки благородны и добры [2].

Мальчик в семье всегда по статусу был выше девочки и служил опорой для своих родителей. Право на получение образования принадлежало в основном мальчикам, а девочки если и учились, то в основном занимались изучением таких предметов, как этика или поведение; мальчики же изучали навыки для управления или сдачи экзаменов. Считалось, что главная задача девочки по достижении взросления – служить мужу и быть хранительницей очага, а вот мальчику, кото-

рый будет главой семьи и ее защитником, знания пригодятся больше. Несмотря на это, в кодексе Тан в статье «Нанесение побоев старшим братьям и старшим сестрам» было сказано, что в обоих случаях виновному, нанесшему побои, полагается два с половиной года каторги. «Нанесший телесное повреждение наказывается тремя годами каторги, нанесший тяжкое телесное повреждение – ссылкой на 3000 ли» [3, с. 62]. Так, закон одинаково и в равной степени защищал детей обоих полов.

Традиционная модель семейной организации в Китае характеризовалась патриархальностью, патрилинейностью (родство прослеживалось по отцовской линии) и патрилокальностью (супруги жили вместе или рядом с семьей родителей мужа) [4, с. 57]. Такая модель отношений между мужским и женским полом также основывалась на главных принципах конфуцианства, где одним из главных понятий было учение о сыновей почтительности (孝 сяо), где мальчик был желаемым ребенком. На него возлагалась дальнейшая забота о семье и родителях, кроме того, мальчики были главными и единственными наследниками. Все взаимоотношения между людьми, согласно конфуцианству, строились по крови и браку, а также по культу предков. Основой традиционной системы семейных отношений являлся брак как легитимное признание союза мужчины и женщины и рожденных в нем детей. В семье соблюдалось «пять постоянств»: отец должен был следовать долгу и справедливости, мать – источать милосердие, старшие братья – питать к младшим дружеское расположение, младшие – относиться с уважением к старшим, и все сыновья – почитать родителей и вообще старших. Установленные конфуцианством представления о семье не подвергались сомнению на протяжении более чем двух тысячелетий.

Несмотря на такое внешнее неравноправие, где мальчики с самого детства занимают привилегированное положение в семье, в конфуцианстве женщина и мужчина рассматриваются только вместе, так как они неделимы и неразлучны, они сравниваются с инь и ян. В 诗经 ши цзин («Книга песен» XI–XIII вв. до н. э.), которая также является одним из важнейших конфуцианских канонических сборников, говорится об идеальных брачных отношениях, основой которых является любовь [5]. Но при этом идеальная женщина там представляется как тихая, скромная, подчиняющаяся мужу: то есть отношения в семье будут хорошими только в том случае, если женщина будет во всем слушаться своего мужа. Кроме того, жена должна сочетать в себе исключительно положительные черты характера, заниматься воспитанием детей, следить за хозяйством и домом, а также потакать родителям своего мужа. В детстве девочка должна была во всем слушаться своего отца – главу семьи, а после того, как она выйдет замуж и покинет родной дом, будет полностью принадлежать мужу. Правовое положение дочерей определялось не столько гендерным различием 男尊女卑 нань цзунь нюй бэй (мужчина более почтенен, женщина менее почтенна), а сколько зависело от старшинства [3, с. 62]. Младшие дочери занимали место в семье менее уважаемое, нежели старшие.

В свадебных обрядах также четко прослеживалось гендерное неравенство и предвзятое отношение к женскому полу. Стоит упомянуть, что «жениться» на китайском языке пишется как 娶 (цюй), что в дословном переводе означает «брать в дом жену», а «выходить замуж» – 嫁 (цзя) с китайского переводится как «покидать семью». Таким образом, даже в иероглифике закрепляется представление о том, что девушка, выходя замуж, покидала свой родной дом и становилась членом семьи своего жениха. Нередки случаи, когда молодые люди вступали в брачную связь, не зная друг друга, так как родители сами находили своим детям подходящую, по их мнению, пару. Очень часто молодым девушкам находили жениха многим старше, но довольно богатого. И в таком случае, если потенциальный жених умирал до свадьбы, девушку венчали по обычаю с поминальной дощечкой умершего жениха. При таком раскладе девушка не имела возможности выйти замуж повторно, и была до конца своей жизни обречена быть вдовой, что тоже говорит о неравноправии полов в древнем Китае. Девушка не имела права не только сама выбирать себе жениха, но и была обязана до конца жизни жить в одиночестве со своей семьей и оплакивать погибшего мужа, которого даже не видела ранее.

После того, как родители молодоженов подписывали брачный договор, в некоторых районах Китая по обычаям девушка считалась просватанной и должна была три дня сидеть взаперти в паланкине. Ключ от паланкина отец невесты должен был вручить верному слуге, который позже отдавал его жениху. В таких условиях, без еды и в одиночестве девушка проводила свои дни перед замужеством. Кроме того, она проливала слезы и горевала о том, что покидает свой родной дом и любимую семью. Во время самой свадьбы приглашенные на нее гости могли отпускать в адрес невесты фривольные замечания, на что она должна была отвечать молчанием и хладнокровностью, лишь таким способом можно было заслужить хотя бы малейшее уважение. Такие традиции, несомненно, говорят о том, что женщины в древнем Китае имели положении куда более низкое, чем мужчины.

Будучи в браке, девушка должна была беспрекословно подчиняться своему мужу: быть тихой, кроткой и верной ему. При всем этом замужние девушки придерживались принципа моногамии, в то время как мужу разрешалось вступать во внебрачную связь с наложницами, актрисами и пр. Неравноправие в семейной жизни заключалось и в другом: хоть в кодексе Тан и было написано о том, что жена равна мужу, в реальности же все было совсем не так. К примеру, танский кодекс имел следующие положения: «всякий, кто избил жену с нанесением телесного повреждения, получает наказание, уменьшенное на две степени относительно постороннему простому человеку»; «всякая жена, нанесшая побои мужу, наказывается одним годом каторги» [3, с. 77]. Таким образом, хоть в раннем Китае и говорилось о равноправии жены и мужа в семье, из законодательства и его постановлений становится ясно, что в доме мужчина имел куда больше власти, чем женщина, отсюда и наказания за непредумышленное убийство своей жены он не нес, в то время как жену за убийство своего мужа по неосторожности приговаривали к обезглавливанию. По китайскому законодательству мужчина мог развестись со своей женой, но она не имела такого права, за исключением случаев, когда муж особенно жестоко обращался с семьей своей жены. Принятыми основаниями для развода были отсутствие сына, свидетельство неверности, отсутствие сыновней почтительности по отношению к родителям мужа, воровство, тяжелая или заразная болезнь, ревность и слишком много разговоров. Некоторые из них кажутся довольно поверхностными, но следует помнить, что в китайском обществе развод был серьезным действием с негативными социальными последствиями для обеих сторон. Кроме того, жена не могла быть разведена, если у нее не было семьи, к которой она могла бы вернуться, или если она прошла трехлетний траур по умершим родителям своего мужа. Следовательно, на практике разводы были не так распространены, как можно предположить по этим основаниям [6].

Одним из ярких примеров неуважения к женскому полу можно назвать так называемую «лотосовую ножку». В древнем Китае к мужчинам по внешнему виду не было никаких особых требований, в то время как считалось, что девушка должна обладать не только скромным и кротким характером, но и при этом внешне быть хрупкой, нежной, а ступни ее должны быть маленькими и аккуратными. Девочкам с самого детства бинтовали ноги, чтобы ступни и пальцы не росли, а оставались маленького размера – не больше десяти сантиметров. Начинали бинтовать девочкам ноги примерно в возрасте четырех–пяти лет, большой палец ноги прибинтовывали к пятке и постепенно деформировали кость. Считалось, что иметь дочь с «лотосовой ножкой» могли себе позволить лишь богатые и зажиточные люди, потому девушки со ступнями обычного размера считались некрасивыми, а также часто подвергались насмешкам и унижениям. Несомненно, такой традиционный обряд говорит о неуважении к женскому полу и ужасных стандартах красоты, из-за которой маленькие девочки были вынуждены страдать и терпеть ужасную боль [7, с. 77].

Несмотря на все вышеописанное, роль матери в Китае очень высоко ценилась, это было чуть ли не единственным способом для девушки повысить свою значимость и заслужить уважение со стороны мужчин и общества в целом. Китайский писатель Линь Юйтан писал в своей книге «Китайцы: моя страна и мой народ», что «среди всех прав женщины самым важным является право стать матерью», что напрямую говорит о том, что одной из важнейших обязанностей женщины было рождение и воспитание детей [8, с. 147–148]. Мальчики и девочки в семье должны были воспитываться одинаково: с большой любовью и вниманием, но если мальчиков обучали наукам и боевым искусствам специальные люди, то девочек их матери в основном учили правилам должного поведения (妇道 – фу дао, дословно переводится как «долг жены»). К таким правилам относилось безоговорочное послушание и подчинение мужу, а также конфуцианское понятие 四德 (сы дэ), которое включало в себя четыре качества: добродетель, искусство речи, прекрасная наружность и трудолюбие. Таким образом, девочка должна была воспитываться покорной, чтобы во всем подчиняться сначала своему отцу, а после замужества – собственному мужу. О пренебрежительном отношении к женскому полу также говорит и отношение общества к тому, кто рождается замужней женщины. Так, если у женщины рождался сын, то она имела куда большее уважение, нежели при рождении дочери. Рождение сына выделяло женщину из ряда жен и наложниц, так как сын являлся потенциальным наследником.

Таким образом, женщина в Китае исторически обладала более низким социальным статусом, чем мужчина. Несмотря на многочисленную критику со стороны общественных деятелей в Китае двадцатого века, такое длительно существовавшее неравноправие оставило след в китайской культуре и сознании, и даже в современном Китае и современном китайском языке видны последствия гендерного неравенства и угнетения женщин. Это явление закреплено в идиоматических выражениях, среди которых центральное место занимают устойчивые сочетания – чэнъюй. Чэнъюй – это фразеологически связанные, устойчивые лексико-синтаксические единицы современного китайского языка, которые в краткой отточенной форме четырехсложных ритмических словосочетаний, насыщенных архаизмами, отображают различные понятия реальной действительности китайского этноса [9].

Андроцентризм (культурная традиция, которая видит общечеловеческую субъективность в единой мужской норме, выставляя ее как объективное и единственно возможное) китайского общества нашел отражение в чэнъюе 重男轻女 (zhòng nán qīng nǚ, «ценить мужчин и презирать женщин; лелеять мальчиков (сыновей) и пренебрегать девочками (дочерьми)»), в устойчивом словосочетании 偏好儿子 (piānhào érzi, «предпочтение сыновьям»). Позиция подчинения, характерная для женщин, подчеркивается в чэнъюе 夫唱妇随 (fūchàngfùsuí, «женщина во всем следует за мужем»). В патриархальном обществе в обязанности женщины входило лишь ведение домашнего хозяйства, мужчина всегда был выше женщины, о чем свидетельствуют следующие поговорки: 女人是枝花, 灶门口烧粑粑 («женщина – цветок, который жарит кукурузные пампушки», обязанность жен-

щины – оставаться дома и готовить еду), 男人是天, 女人是地 («мужчина – небо, женщина – земля», женщина не может быть главной над мужчиной, как земля не может быть выше неба) [10, с. 89].

Проблема фонетических различий между речью мужчин и женщин в китайском языке исследована достаточно слабо. По биологической и физиологической причинам мужские и женские голоса чаще имеют разный тембр и отличную друг от друга тональность: у мужчин голос более низкий, а у женщин – высокий. Несмотря на очевидные причины различного звучания мужских и женских голосов, некоторые китайские лингвисты выдвигают предположения о наличии в такой разнице психологического и социального факторов. В пекинском диалекте, к примеру, есть понятие особой фонетики Нюй Гуо Инь (女国音– «женский акцент»), когда девушки молодого возраста (до тридцати лет), чаще всего грамотные и хорошо воспитанные, более мягко и менее слышимо произносят переднезубные согласные [j], [q], [x]. Китайский лингвист Ху Минян об этом явлении говорит, что оно имеет социопсихологическую основу, так как издревле считается, что девушки с высоким голосом более привлекательные, нежные и чуткие [11].

Учеными также было доказано, что мужчины и женщины во время коммуникации используют разные стратегии речевого поведения. Данные стратегии обычно являются приобретенными и также напрямую зависят от гендерных стереотипов и сложившихся в обществе привычек и социальных ролей. Так, женщины в своих высказываниях зачастую более аккуратны и тактичны, а мужчины – прямолинейны и резки. Китайский исследователь Пан Сяоянь изучила теорию вежливости P. Brown и S. Levinson и провела эксперимент, задачей которого было выявить, какие стратегии в речи применяют мужчины и женщины, и какая между ними разница. В результате данного эксперимента были получены следующие выводы: 1) женщины в целом извиняются намного чаще, чем мужчины; 2) в большинстве своем женщины извиняются напрямую; 3) женщины чаще используют наречие степени 真 – чжэнь (очень), 十分 – ши фэнь (очень) и 非常 – фэй чан (чрезвычайно, очень) во время извинения [12].

Гендер и гендерные стереотипы напрямую оказывают влияние на речевое поведение человека и на выбор им тех или иных фраз и процессе разговора. Стереотипы речевого поведения кроются в том, что согласно своей социальной роли женщины с детства учатся быть более мягкими, общаться грамотно, вежливо, без применения бранной речи. В воспитании мужчин родители часто делают акцент на физических возможностях, рациональном складе ума, крепком характере. Считается, что для женщин хорошее образование, грамотная речь и скромность являются предпочтительными факторами. На речевое поведение, кроме гендера и гендерных стереотипов, оказывают прямое влияние обстановка, в которой рос ребенок, образование и воспитание его родителей, их социальный статус в обществе, его окружение в дальнейшей жизни, склад ума и т. д.

Проблему гендерной дискриминации можно проследить также и в китайской письменности. В словообразовании это выражается в виде перевода иероглифов, где важным структурным элементом является ключ – 女 (женщина) и образованные с ним словосочетания. Очень часто слова с таким ключом несут в себе отрицательный смысл и имеют негативный, неприятный и даже непристойный перевод. Слова с ключом 女 можно условно разделить на две группы. К первой такое группе относятся слова, которые характеризуют предосудительное поведение, воспринимаемое обществом как негативное: 婪 лань (жадный, алчный), 媸 чи (безобразный, уродливый), 嫉妒 цзи ду (завидовать, ревновать), 媟 се (держаться несерьёзно, легкомысленно), 媚 мэй (льстить, угождать) и т. д. Ко второй группе можно отнести слова, выражающие внебрачную связь между мужчиной и женщиной: 姘 пинь (иметь или вступать в незаконную связь, состоять в тайной половой связи), 奸 цзян (развратничать, прелюбодействовать), 娼 чжан (публичная женщина), 妓 цзи (проститутка) и т. д.

Все вышеперечисленные слова ярко негативные, и все они, имея в себе ключ «женщина», унижают тем самым женский пол и его достоинство. Такое отношение к женщинам можно опять же объяснить конфуцианской традицией понимания женщины как символа зла, коварства и легкомыслия. Также исторически женщина долгое время считалась морально слабее мужчины, находилась многими социальными ступенями ниже и не воспринималась всерьез.

Несмотря на негативное значение некоторых лексем с компонентом «женский», будет разумно и справедливо упомянуть о том, что в китайском языке есть слова с ключом 女, имеющие положительный оттенок. К примеру, ключ 女 присутствует в словах 好 хао (хороший, красивый, добрый), 媲 пи (подходящая пара (напр. супруга), быть достойным), 嬿 мей (красота, краса; добро) и т. д. [13, с. 136–137]. Однако мы вынуждены признать, что лексических единиц с негативным значением все же больше, чем слов с положительным оттенком, и это также говорит о ярко выраженных гендерных различиях и наличии гендерного неравноправия в Китае.

В Китае, в отличие, например, от России, существует сложная система обращения к людям, будь то знакомые, посторонние, друзья, коллеги или родственники. Китайский русист и ученый в сфере гендерных исследований Чжоу Миньчюань в статье «Анализ различия обращения в китайском и русском языках» выделил четыре основных разных способов обращений: с использованием 老 (старый); с использованием административной должности; с использованием профессии или ученого звания; обращение с позиции мужа или сына [14]. Статья призвана показать разницу между способами обращений к людям различных должностей и социальных ролей в Китае и России, при этом делая акцент на гендере и дискриминации женского пола. Например, в китайском языке часто применяется структура словообразования «аффикс 老 + существительное», например, 老爷们儿 лао е мэньер (мужчина, мужик), 老娘们儿 лао нян мэньер (женщина, баба). В контексте данного перевода обращение к мужчине 老爷们儿 используется в нейтральном, чаще даже положительном ключе: сильный, независимый мужчина, в то время как 老娘们 имеет негативный подтекст и часто ассоциируется с поверхностной, легкомысленной и глупой женщиной.

В современном мире, в том числе в русском языке, широко распространено использование феминитивов, обозначающих принадлежность существительных к женскому полу. В русском языке это обычно образуется с помощью суффиксов, либо же по дальнейшему изменению окончаний в словах, связанных с тем самым словом, обозначающим женский пол. В Китае таких суффиксов нет, однако при обращении к должностному лицу к фамилии человека, к которому обращаются, добавляется его должность, профессия или ученое звание. К примеру, 杨医生 Ян И Шэн (врач Ян) и 李教授 Ли Цзяо Шоу (профессор Ли), 刘经理 Лю Цзин Ли (директор Лю) и т. д. Если неизвестен контекст и ситуация является неофициальной, то все эти обращения имеют мужской род. В ином же случае, чтобы обратиться к женщине, необходимо добавлять иероглиф 女 (женщина): 女主席 Нюй Чжу Си (женщина-президент) или 女科学家 (женщина-ученый) и т. д. Это тоже говорит о том, что женщины стоят на социальном уровне ниже, чем мужчины, так как если в китайском языке использовать слово без дополнительного 女, то в приоритете понимания будет находиться именно мужской род.

В китайских семьях также имеются различия при обращении к членам семьи по линии отца и матери, чего не наблюдается в русском языке, так как в нем понятия «бабушка» и «дедушка» равнозначны и, по своей сути, находятся на одной ступени. В китайском языке бабушка – это либо 奶奶 най най (мать отца), либо 外婆 вай по (мать матери), а дедушка – либо 外公 вай гун (отец матери), либо же 爷爷 е е (отец отца). Отличительная черта заключается в наличии названия родственников матери иероглифа 外, который переводится как «чужой», что тоже говорит о низменном положении женщины, так как ее родственники считаются более далекими. Также часть китайского населения верит, что после замужества важными родственниками остаются только те, что со стороны мужа, что тоже говорит о том, что семья со стороны женщины воспринимается как более далекая и чужая.

Явление гендерной дискриминации можно проследить и в некоторых моделях словообразования в китайском языке [об этом см., например, 15; 16]. Так, во многих сложных словах морфема, обозначающая лицо мужского пола, предшествует морфеме, обозначающей «женское». Например, 夫妇 фу фу (супруги), 父母 фу му (отец и мать), 兄妹 сюн мэй (брат и сестра) и т. д. Такое расположение морфем в сложных словах также говорит о неравноправии полов: мужчина занимает позицию более высокую, уважаемую и значимую, тогда как женщина всегда идет за ним в его тени.

Таким образом, можно сделать вывод, что в китайской истории четко прослеживалось гендерное неравенство, которое оставило свой след в китайском языке: даже в словообразовании видна проблема гендерных стереотипов, неравноправия социальных ролей и предвзятого отношения к женщинам. Хоть неравенство полов в китайской истории повлияло на структуру языка и его особенности, в настоящее время в Китае происходит активное уравнивание мужчин и женщин в правах: этому сопутствует не только новое мышление молодого поколения, но и законы, применяемые непосредственно самим правительством. Перспективным можно считать дальнейшее наблюдение за развитием равноправия социальных ролей и изучение гендерной ситуации в быстро развивающемся и современном Китае.

Библиографический список

1. Гидденс Э. *Социология*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
2. Козловская Т.М. Конфуцианская система образования, первые школы древнего Китая. *Актуальные проблемы гуманитарных наук*. Симферополь, 2017: 178 – 184.
3. Мыльникова Ю.С. *Правовое положение женщин в истории средневекового Китая (VII–XIII века)*. Санкт-Петербург: Издательство НП-ПРИНТ, 2014.
4. Лисевич И.С. Традиционная китайская культура. *Очерки по истории мировой культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1997: 53 – 82.
5. Буранок Д.Ю. Положение женщин по конфуцианскому канону «Ши-цзин». *Гуманитарные научные исследования*. 2014; № 2. Available at: https://human.snauka.ru/2014/02/5903
6. Cartwright M. *World History Encyclopedia. Women in Ancient China*. Available at: https://www.worldhistory.org/article/1136/women-in-ancient-china/
7. Бекетова А.С. *Положение женщины в китайском обществе*. Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/fb5/ch_05_sim_1_sektsii_11_14-a.s.-beketova-14.pdf
8. Линь Ю. *Китайцы: моя страна и мой народ*. Москва: Восточная литература, 2010.
9. Чэнь Ш. *Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза*. Диссертация ... кандидата педеагогических наук. Иркутск, 2007.

10. Зинина А.М. Динамика гендерных репрезентаций в интернет-общении (на материале китайского языка). *Вопросы психолингвистики*. 2021; № 3 (49): 86 – 96.
11. 胡明扬 (Hu Mingyang). 北京话"女国音"调查 (1987) (Beijing dialect "woman national tone" survey (1987)). *语文建设* (Language Planning). 1988; № 1: 26 – 31.
12. 潘小燕 (PanXiaoyan). 汉语道歉言语行为的性别差异研究 (Gender Differences in Chinese Apologies). *西南交通大学学报（社会科学版）* (Journal of Southwest Jiaotong Universtiy (Social Sciences)). 2004; № 1: 89 – 92.
13. Абросимова Е.В. Гендерная асимметрия в китайском языке. *Вестник НАСА*. 2015; № 1: 135 – 141.
14. 周民权 (Zhou Minquan). 俄汉恭维语的社会性别语用对比研究 (A Pragmatic Comparison of Genders in Compliments between Russian and Chinese). *浙江外国语学院学报* (Journal of Zhejiang International Studies University). 2013; № 1: 14 – 19.
15. Ван М. Гендерные исследования в китайской лингвистике. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2016; № 4 (36): 49 – 57.
16. Цыпилова С.С. Положение женщины в современном китайском обществе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2015; № 2 (61): 158 – 163.

References

1. Giddens `E. *Sociologiya*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
2. Kozlovskaya T.M. Konfucianskaya sistema obrazovaniya, pervye shkoly drevnego Kitaya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk*. Simferopol', 2017: 178 – 184.
3. Myl'nikova Yu.S. *Pravovoe polozhenie zhenschin v istorii srednevekovogo Kitaya (VII-XIII veka)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo NP-PRINT, 2014.
4. Lisevich I.S. Tradicionnaya kitajskaya kul'tura. *Ocherki po istorii mirovoj kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997: 53 – 82.
5. Buranok D.Yu. Polozhenie zhenschin po konfucianskomu kanonu «Shi-czin». *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014; № 2. Available at: https://human.snauka.ru/2014/02/5903
6. Cartwright M. *World History Encyclopedia. Women in Ancient China*. Available at: https://www.worldhistory.org/article/1136/women-in-ancient-china/
7. Beketova A.S. *Polozhenie zhenschiny v kitajskom obschestve*. Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/fb5/ch_05_sim_1_sektsii_11_14-a.s.-beketova-14.pdf
8. Lin' Yu. *Kitajcy: moya strana i moj narod*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2010.
9. Ch`en' Sh. *Metodika obucheniya studentov ponimaniyu i interpretacii kitajskih idiom ch`en'yuj na prodvinutom `etape yazykovogo vuz*a. Dissertaciya ... kandidata pedeagogicheskih nauk. Irkutsk, 2007.
10. Zinina A.M. Dinamika gendernyh reprezentacij v internet-obschenii (na materiale kitajskogo yazyka). *Voprosy psiholingvistiki*. 2021; № 3 (49): 86 – 96.
11. 胡明扬 (Hu Mingyang). 北京话"女国音"调查 (1987) (Beijing dialect "woman national tone" survey (1987)). *语文建设* (Language Planning). 1988; № 1: 26 – 31.
12. 潘小燕 (PanXiaoyan). 汉语道歉言语行为的性别差异研究 (Gender Differences in Chinese Apologies). *西南交通大学学报（社会科学版）* (Journal of Southwest Jiaotong Universtiy (Social Sciences)). 2004; № 1: 89 – 92.
13. Abrosimova E.V. Gendernaya asimmetriya v kitajskom yazyke. *Vestnik NASA*. 2015; № 1: 135 – 141.
14. 周民权 (Zhou Minquan). 俄汉恭维语的社会性别语用对比研究 (A Pragmatic Comparison of Genders in Compliments between Russian and Chinese). *浙江外国语学院学报* (Journal of Zhejiang International Studies University). 2013; № 1: 14 – 19.
15. Van M. Gendernye issledovaniya v kitajskoj lingvistike. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2016; № 4 (36): 49 – 57.
16. Cypilova S.S. Polozhenie zhenschiny v sovremennom kitajskom obschestve. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2 (61): 158 – 163.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 811.411.21; 811.512.144 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-420-423

***Magomedov M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Grammar Studies, IYAL FERC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
***Khasbolatov M.R.,** student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: murad8605@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PARTICIPLES OF THE ARABIC AND KUMYK LANGUAGES. The article deals with structural, semantic and functional features of participles in Arabic and Kumyk languages, as well as ways of word formation of participles in these languages in comparative terms. Participles are considered in conjunction with verbs, as forms that are formed from the stems of verbs. In addition, the article pays attention to the influence of the Arabic language on the vocabulary of the Kumyk language and ways of adapting Arabic borrowings in the Kumyk language. It is shown that the participle has the following grammatical features, such as tense, transitivity and intransitivity, number. As one of the features of the formation of participles, the possibility of forming paired participles in the Kumyk language is noted. Participles are opposed to each other and on the basis of the duration and non-duration of any property that the object possesses. In the role of an independent predicate, a large number of participles are used either in a simple sentence or in a polypredicative construction.

Key words: **Arabic language, Kumyk language, verbal form, Arabic participle, Kumyk participle, tense category, borrowings, adaptation.**

***М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, зав. отделом грамматических исследований ИЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
***М.Р. Хасболатов,** студент, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: murad8605@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЧАСТИЙ АРАБСКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются структурно-семантические и функциональные особенности причастий в арабском и кумыкском языках, а также способы словообразования причастий в данных языках в сравнительном плане. Причастия рассматриваются в совокупности с глаголами как формы, которые образованы от основ глаголов. Кроме того, в статье уделено внимание влиянию арабского языка на лексику кумыкского языка, приведены способы адаптаций арабских заимствований в кумыкском языке. Показано, что причастие обладает такими грамматическими признаками, как время, переходность и непереходность, число. В кумыкском языке могут образовываться так называемые парные причастия. Причастия обладают и признаком длительности и недлительности какого-либо свойства, которое имеет предмет. В роли независимого сказуемого большое количество причастий используются либо в простом предложении, либо в полипредикативной конструкции.

Ключевые слова: **арабский язык, кумыкский язык, отглагольная форма, арабское причастие, кумыкское причастие, категория времени, заимствования, адаптация.**

На сегодняшний день изучение методов словообразования различных частей речи является неотъемлемой частью процесса изучения языков. Причастие – часть речи, которая есть в большинстве языков мира, есть она и в арабском, и кумыкском языках. Однако, несмотря на то, что в вышеперечисленных языках причастия являются глагольными формами, процесс словообразования причастий в языках происходит совершенно по-разному.

Данная статья написана с целью анализа и сравнения методов образования причастий в арабском и кумыкском языках.

Для достижения поставленной цели были обозначены следующие задачи: исследование методов образования причастий от глаголов в арабском языке, рассмотрение особенностей образования причастий в кумыкском языке, а также использование заимствований из арабского языка при образовании причастий в кумыкском языке.

Обозначим, что на сегодняшний момент сравнительно-сопоставительному анализу образования причастий в кумыкском и арабском языках не было уделено достаточного внимания, поэтому представленное в рамках данной статьи исследование является уникальным.

Результаты исследования могут быть использованы филологами как арабского, так и кумыкского языков. Они помогут понять, как происходит словообразование, каким образом арабские заимствования повлияли на образование причастий в кумыкском языке.

Предметом статьи является сопоставительный анализ причастий арабского и кумыкского языков.

Причастие – такая форма глагола, которая наряду с глагольными признаками (время, вид, залог) обладает также атрибутивными признаками (склонение и изменение по родам) [1, с. 399].

По своей сути причастие призвано выражать действие, представленное как признак.

Как и во многих других языках, в арабском языке причастие является отглагольной формой. Сам глагол в арабском языке имеет две формы залога: действительный и страдательный [2, с. 352]. По арабской терминологии действительное причастие, образованное от глагола действительного залога, есть имя действующего или имя действователя [3, с. 283]. Причастие в арабском языке – это, по своей сути, существительное, образованное от основы глагола, при помощи которого объясняется, кто выполняет действие. Они привязаны к глаголам как формы, образованные от их основ. В активных причастиях арабского языка на время (будущее, настоящее, прошедшее) указывают с помощью указательного слова, которое обозначает обстоятельства. Например, كان محمد نائما «Мухаммед спал», досл. *«Мухаммед был спящим»*; محمد نائم *«Мухаммед спит»*, досл. *«Мухаммед (есть) спящий»;* غدا أنا مسافر إلي باريس *«Завтра я поеду в Париж»*, досл. *«Завтра я (есть) уезжающий в Париж»*.

В арабском языке при образовании формы действительного причастия такие причастия имеют одинаковые признаки с другими прилагательными, образованными от глаголов [4, с. 216].

В арабском языке причастие обладает следующими признаками:

– переходность и непереходность;
– изменение по числам (единственное, двойственное, множественное);
– время (на время указывает наречие سوفчастицы كانглаголغدا);
– наличие падежа [5, с. 589].

На рис. 1 показана схема словообразования причастий в арабском языке.

Причастие, образованное от трёхбуквенного глагола типа فاعل, называется вазном. Например, لعب *«играть»,* لاعب *«играющий»*. Имя того, кто совершает действие, образуется от глаголов пустых путем чередования второго корня с буквой (أ) «алиф» с (ئ) *«хамза»*. Например, قال «говорить, сказать», قائل – *«говорящий»* [6, с. 763].

При образовании активного причастия от трехбуквенного недостаточного глагола:

1. Третья буква в ي (йа) опускается, а вторая огласуется удвоенной кясрой. Например, رضي *«довольствоваться»*, راضٍ *«довольствующийся»*.

2. Третья коренная буква в (و) в виде (ا) усекается, а вторая огласуется удвоенной кясрой. Например, دعا *«вызывать»*, داعٍ *«вызывающий»*.

Причастие также может быть образовано от форм настоящего или будущего времени нетрехбуквенного глагола. При этом показатель настоящего времени заменяется элементом م «мим», который огласована даммой и предпоследняя буква огласовывается кясрой. Например, قاتل *«воевать»*, يقاتل *«он воюет»*, مقاتل *«воюющий»*. Как мы можем видеть, в данном случае происходит слияние второй и третьей букв [6, с. 764].

Кроме вышесказанного, следует обратить внимание на наличие большого числа старых арабских заимствований в кумыкском языке, что отражается и в таком отглагольном образовании, как причастие. В кумыкский язык, как и в другие дагестанские языки, арабизмы попали из письменных источников, так как прямого влияния арабского языка на кумыкский не было.

При заимствовании, естественно, арабизмы претерпели определенные изменения, адаптировавшись в кумыкской лексической системе. Например, арабское слово [къавмун] «род», «племя» адаптировалось в кумыкском языке в форме *къавум.* Сужение лексического значения не произошло, но фонетический облик изменился: произошла метатеза комплекса *му* и усечение конечного элемента *н.*

В кумыкском языке нет аффрикат, поэтому при заимствовании происходит дезаффрикатизация арабских переднеязычных аффрикат, например, араб. [аджал] кумык. *ажал* «смертный час».

Арабские заимствования в кумыкском языке можно разделить на четыре подгруппы.

В первую группу входят те арабизмы, которые широко употребляются в кумыкском языке. Например, лексема *сабур* «терпение» происходит от арабского слова [сабрун] в том же значении.

Вторая группа – это в основном устаревшая лексика, напр., кум. *гьужум* «наступление, атака» – араб. [гьуджум] в том же значении; кум. *есир* «пленный» – араб. [асирун]. В данной форме начальный элемент *а* арабской формы закономерно представлен в кумыкском начальным элементом *е.*

К третьей группе арабских заимствований относятся старые заимствования, которые до недавнего времени были архаизмами, но возрождающиеся и использующиеся в настоящее время. К таким лексемам можно отнести, например, *маданият* «культура», образованное от арабского слова [маданийятун] в том же значении.

В четвертую группу входят чисто религиозные термины, заимствованные кумыкским языком, напр.: кум. *дин* – араб. [динун] «религия»; кум. *жин* – араб. [джииун] «джин, злой дух». Как видно, в последнем примере также произошла дезаффрикатизация переднеязычной аффрикаты.

Причастие в кумыкском языке также является отглагольной формой и обозначает отношение действия и предмета. Это отношение может иметь только два возможных варианта: или предмет сам выполняет какое-либо действие, или действие совершается над предметом. Нет единства в понимании сути значений категорий «имя действия», «причастие», нет единства и а понимании их границ, и их состава. Требуют более углубленного изучения проблемы их морфологической природы, грамматического значения и языковых функций [7, с. 314].

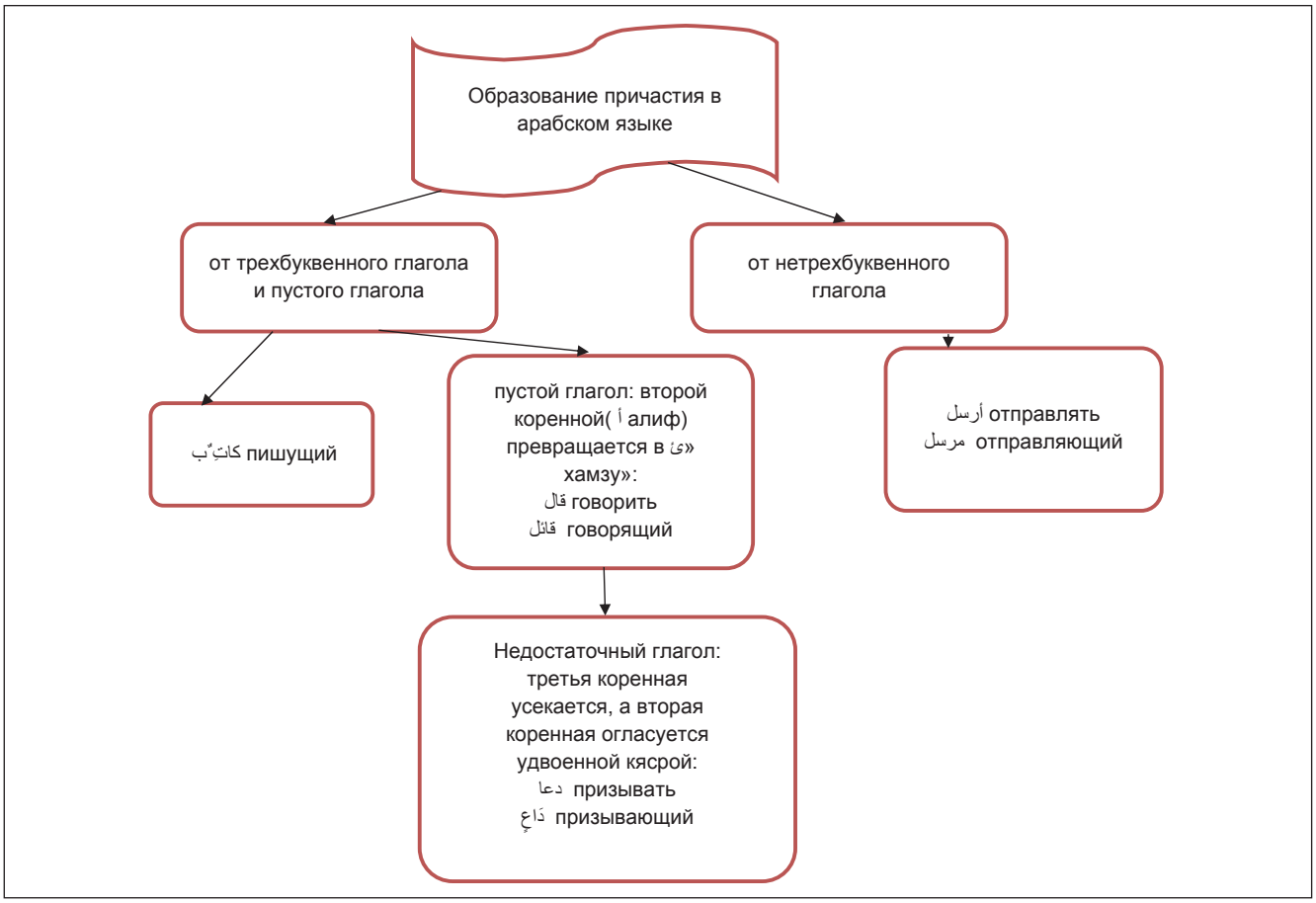


Рис. 1. Схема образования причастий

По своей сути причастие является неизменяемой по падежам образованием: *болгъан иш* «случившееся дело» – *болуп/бола турагъан иш* «дело, которое происходит», *тигилген капот* «сшитое платье» – *тигилип/тигиле турагъан капот* «платье, которое шьётся».

Что касается структурной организации формы изъявительного наклонения кумыкского языка, то в нем имеют место как синтетические, так и аналитические временные формы, все временные формы изъявительного наклонения. Если устранить общие структурные элементы аналитических форм и не учитывать личные показатели, то может быть выделено относительно небольшое число временных основ: *алды-, ала-, алар-, алгъан-, алмакъда-, алажакъ-*.

В предикативной функции употребляется только основа *алды-*, основы же типа *алар-, алгъан-, алажакъ-* – по своей сути есть причастия, которые, обладая предикативной функцией, могут быть употреблены и в функции других членов предложения. Основу *алмакъда* можно рассматривать как результат вторичной репрезентации, а основа *ала-* формально совпадала с деепричастием.

От полной формы глагола при помощи суффиксов *-агъан, -еген, -йген, -йгъан* образуются причастия настоящего времени *(гетеген* «уходящий», *барагъан* «идущий», *гёрмейген* «не видящий», *атмайгъан* «не кидающий»).

Причастие прошедшего времени образуется от основы глагола при помощи суффиксов *-ген, -гъан: гелген* «пришедший», *алгъан* «взявший», негатив в виде *гелмеген* «не пришедший», *алмагъан* «не взявший».

От основы глагола при помощи суффиксов *-ир, -ур, -юр; –ар, -ер//-ыр* образуется причастие настоящего-будущего времени (*гелер//гелир* «имеющий прийти» *гёрер//гёрюр* «имеющий видеть», *алар//алыр* «имеющий взять», *болар// болур* «имеющий быть»). Суффикс *-р* присоединяется к основам на гласный (*сорар* «имеющий спросить»), тогда как суффикс *-с* может присоединяться только к отрицательной форме: *алар-алмас* «возьмет – не возьмет».

Парные причастия образуются при помощи элемента *-гъан*. Можно говорить о синонимичности элементов парных причастий *(гетген-битген* «прошедший», «закончившийся» (букв.: «ушедший – кончившийся»), (*оьтген-баргъан* «проходящие» (букв.: «прошедший – пошедший»).

Встречаются и парные формы, которые содержат компоненты с противоположным значением (*баргъ-ан-гелген* «бывшие (где-нибудь)», «побывавшие» (букв.: «пошедший – пришедший»), *гелген-гетген* (в том же значении, букв.: «пришедший – ушедший»).

Кроме того, можно говорить и о таких формах, где второй компонент представлен в виде искаженной редупликации: *къалгъан-къулгъан* «остатки» [8, с. 271].

На рис. 2 даны основные формы причастий в кумыкском языке.

Каждое причастие в кумыкском языке имеет отрицательную форму, которую принято называть отрицательной парой. Единственным исключением из этого правила являются причастия настоящего – будущего времени на *-ар*. Такие причастия образуют отрицательную форму путем присоединения аффикса *-с*. Кроме того, нельзя сказать точно, можно ли отнести адъективные аналитические формы к причастиям.

Причастия противопоставляются друг другу и по типу длительности – недлительности какого-либо свойства, которым обладает предмет. Кроме того, выделяется и группа причастий, которые образовались от вспомогательного глагола *тур*.

Многие исследователи считают, что главной функцией причастий является определительная. Однако все гораздо сложнее, и определительная функция – это лишь одна из многих функций причастия, определяющих возможность его употребления.

Следует отметить, что в роли независимого сказуемого большое количество причастий используются либо в простом предложении, либо в полипредикативной конструкции [9, с. 318]. В этом случае в предложении не используются связки. Исключением будут лишь причастия, использующиеся в настоящем времени, а именно – на *-йген, -агъан, -еген, -йгъан*. Формы на *-агъан* употребляются как собственно причастия. Они не имеют лично-временных форм. В редких случаях формы на *-йген* мужского рода употребляются в третьем лице в качестве личных форм. Такое причастие имеет семантику обычного или повторяющегося действия. *Шалай бол-агъан-дыр (Так обычно бывает)*. Однако есть мнение, что часть слова *-дыр,* употребляемое с глаголами, может выражать категорию лица. Она может быть присоединена к личным формам. Данную форму можно принять как частицу, которая выражает предположение или сомнение в совершении действия [10, с. 562].

Функциональные особенности аналитических адъективных форм остаются вне поля зрения исследователей. Здесь речь идет о таких аналитических формах, которые образованы с помощью показателя *тур-* (*Хомузун илмеге ер тапмай турагъан Али* «Али, который не знает, куда повесить свой кумуз». *Бу лакъыргъа тынглап турагъан Даниял* «Даниял, который слушал этот разговор». *Сёнме турагъан отбашгъа Райгьан чурпулар салды* «В очаг, который вот-вот потухнет, Райгьан подбросила хворост») и т. д.

Почти все причастия, кроме причастия прошедшего времени, образованные при помощи элемента *-агъан*, выполняющие функцию независимого сказуемого, получают оформление в лицах по предикативному типу при помощи использования лично-предикативных показателей. Определительную функцию выполняют все причастия. По причине отсутствия согласованности в кумыкском языке причастия в определительной функции не изменяются, а просто примыкают с левой стороны к определяемому слову. [11, с. 45].

Проведенный нами сопоставительный анализ причастий арабского и кумыкского языков позволяет сделать следующие выводы:

1. В сравниваемых языках причастие является составляющей сложной глагольной системы.
2. В данных языках причастия образуются от глагольных основ при помощи определенных комбинаций и элементов.
3. В обоих языках причастие обладает свойством переходности и непереходности.
4. Причастие в обоих языках выражает относительное время.
5. В данных языках причастия изменяются по числам. В кумыкском языке у причастий есть единственное и множественное число. В арабском языке причастие может быть единственного, двойственного или множественного числа.
6. В кумыкском языке отсутствует грамматический род, в арабском языке причастия представлены в формах мужского или женского рода.

Путем подробного анализа процессов образования причастий в арабском и кумыкском языках было установлено, что из-за различного метода словообразования причастия в рассматриваемых языках образуются по-разному и обладают разными свойствами. Образуемые от глаголов причастия в данных языках обла-

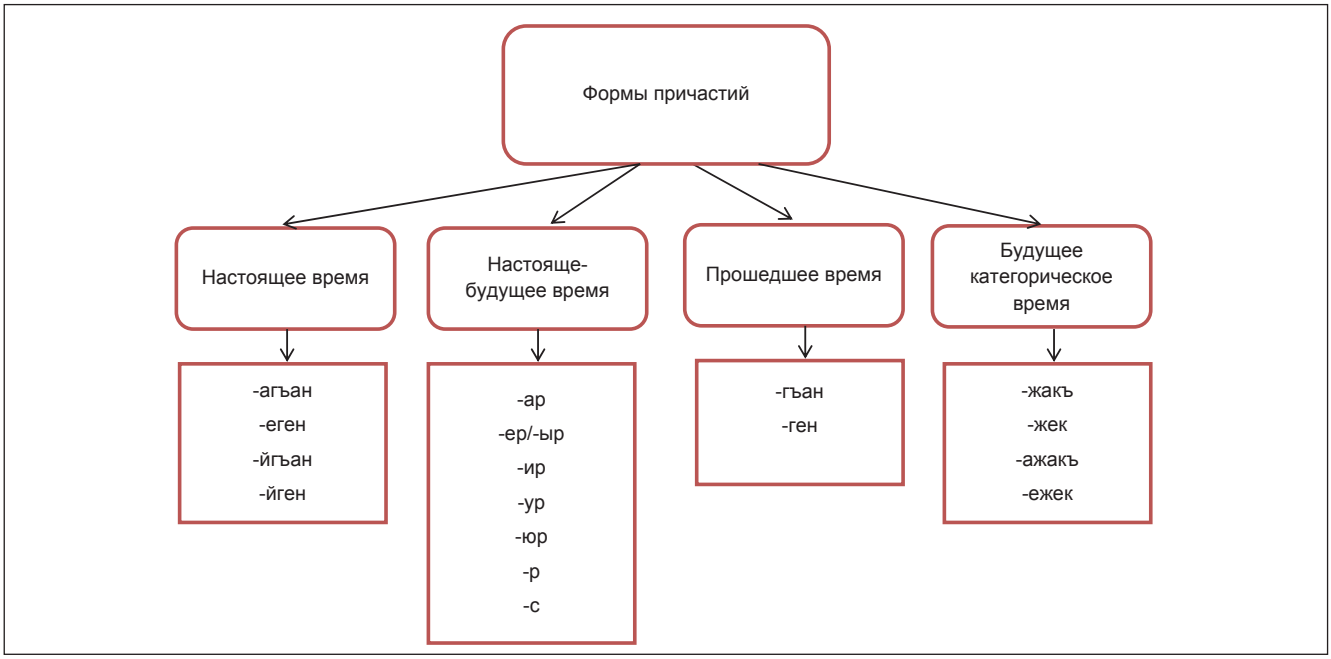


Рис. 2. Формы причастий в кумыкском языке

дают такими унаследованными признаками, как переходность и непереходность, время, а также таким признаком существительных, как число. Однако в образовании причастий в арабском и кумыкском языках были выявлены различия. В отличие от арабского языка, в кумыкском языке причастия не имеют грамматического рода. Было отмечено, что в арабском языке причастия имеют, помимо единственного и множественного, еще и двойственное число.

На образование причастий в кумыкском языке большое влияние оказало наличие большого количества арабских заимствований. Это древний словообразовательный процесс, при котором арабские причастия претерпели изменения при переходе в лексику кумыкского языка.

Результаты исследования могут быть использованы филологами как арабского, так и кумыкского языков. Они помогут понять, как происходит словообразование, каким образом арабские заимствования повлияли на образование причастий в кумыкском языке. Сопоставительный анализ словообразования причастий в данных языках произведен впервые, что делает его результаты ценными для ученых-филологов, а также лингвистов, изучающих историю этих языков.

Данное исследование может получить развитие путем проведения сравнительного анализа методов словообразования не только причастий, но и такой глагольной формы, как деепричастие. Это позволит получить полную картину словообразования глагольных форм в исследуемых языках.

Библиографический список

1. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Чернов П.В. *Справочник по грамматике арабского литературного языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995.
3. Ковтонюк В.В. *Грамматика арабского языка*. Москва: Муравей, 2004; Ч. 1. 1.
4. Фуад Наама. *Каир: Краткое изложение правил арабского языка*: аль Мактабу ль-ыльмий ли т-таалифва т-тарджама, б.г. 216 с. (на арабском языке).
5. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН. 1998.
6. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. *Учебник арабского языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2008.
7. Гаджиахмедов Н.Э. *Словоизменительные категории имени и глагола в кумыкском языке (сравнительно с другими тюркскими языками)*. Махачкала: «Юпитер», 2000.
8. Ольмесов Н.Х. *Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков. Фонетика. Морфология*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
9. Черемисина М.И., Бродская Л.М., Скрибник Е.К. *Структурные типы синтетических полипредикативных конструкций в языках разных стран*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1986.
10. Абдуллаева А.З., Гаджиахмедов Н.Э., Кадыраджиев К.С., Керимов И.А., Ольмесов Н.Х., Хангишиев Д.М. *Современный кумыкский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
11. Черемисина М.И. *Специфические функции финитных и инфинитных (зависимых) сказуемых в языках разных систем*. Новосибирск, 1984: 1 – 45.

References

1. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Chernov P.V. *Spravochnik po grammatike arabskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995.
3. Kovtonyuk V.V. *Grammatika arabskogo yazyka*. Moskva: Muravej, 2004; Ch. 1. 1.
4. Fuad Naama. *Kair: Kratkoe izlozhenie pravil arabskogo yazyka*: al' Maktabu l'-yl'mij li t-taalifva t-tardzhama, b.g. 216 s. (na arabskom yazyke).
5. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN. 1998.
6. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. *Uchebnik arabskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2008.
7. Gadzhiahmedov N.`E. *Slovoizmenitel'nye kategorii imeni i glagola v kumykskom yazyke (sravnitel'no s drugimi tyurkskimi yazykami)*. Mahachkala: «Yupiter», 2000.
8. Ol'mesov N.H. *Sopostavitel'naya grammatika kumykskogo i russkogo yazykov. Fonetika. Morfologiya*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
9. Cheremisina M.I., Brodskaya L.M., Skribnik E.K. *Strukturnye tipy sinteticheskih polipredikativnyh konstrukcij v yazykah raznyh stran*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1986.
10. Abdullaeva A.Z., Gadzhiahmedov N.`E., Kadyradzhiev K.S., Kerimov I.A., Ol'mesov N.H., Hangishiev D.M. *Sovremennyj kumykskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
11. Cheremisina M.I. *Specificheskie funkcii finitnyh i infinitnyh (zavisimyh) skazuemyh v yazykah raznyh sistem*. Novosibirsk, 1984: 1 – 45.

Статья поступила в редакцию 02.06.22

УДК 811.111 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-423-425

***Medvedeva Yu.I.,** senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tea4english@yandex.ru*

THE PROBLEM OF DEINTENSIFICATION OF EXTREME EVALUATION. The article examines the functional and semantic category of extreme evaluation whose inherent features are quantitative certainty, ungradability, non-dynamism, expressiveness, focusing on the problem of occasional gradation and deintensification, which aren't typical of the category use. The paper presents results of the structural, semantic and pragmatic analysis of examples found in the research corpus wherein the extreme degree of evaluation is lowered. The concepts of approximation, approximate evaluation and negative predication in extreme evaluative statements are considered and the common purposes of their use are revealed. The author generalizes the findings in terms of the language forms and methods applied by the speakers in their evaluative statements to eliminate the seme of extreme degree of evaluation contained in the lexis used.

Key words: **extreme evaluation, deintensification, gradation, approximation, approximate evaluation, negative predication.**

***Ю.И. Медведева,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tea4english@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ДЕИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕДЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Статья посвящена изучению проблемы градуализации и деинтенсификации предельной оценки, которая рассматривается как отдельная функционально-семантическая категория, обладающая такими имманентными свойствами, как количественная определённость, неградационность, нединамичность. Представлены результаты анализа примеров снижения степени предельной оценки, выявленных в материале исследования, с точки зрения их структурного, семантического и прагматического содержания. Рассматриваются понятия аппроксимации, приблизительной оценки, отрицательной предикации в предельно-оценочных высказываниях. Дано обобщающее описание языковых форм и способов устранения семы предельности в оценочных высказываниях, содержащих предельно-оценочные лексемы.

Ключевые слова: **предельная оценка, деинтенсификация, градуализация, аппроксимация, приблизительная оценка, отрицательная предикация.**

Вопросы, связанные с описанием аксиологической шкалы, степеней оценки и её интенсивности привлекают внимание многих авторов. Детальное рассмотрение свойств функционирования оценок в рамках шкалы приводит к выводу о наличии особых свойств функционирования предельных элементов шкалы. Это явилось предпосылками для введения понятия предельной оценки и рассмотрения её в качестве отдельной функционально-семантической категории, обладающей такими свойствами, как неградационность, нединамичность, количественная определённость и экспрессивность [1]. Ввиду указанных свойств открывается необходимость теоретического уточнения проблемы деинтенсификации предельной оценки, вытекающей из отсутствия у неё внутреннего свойства градации, что является целью данной работы.

Материалом исследования послужили образцы диалогической речи, взятые из драматических произведений британских писателей XX в. Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач: проанализировать примеры деинтенсификации предельной оценки, выявленные в материале исследования, с точки зрения их структурного, семантического и прагматического содержания; дать обобщающее описание языковых форм и способов снижения степени предельной оценки.

Актуальность выбранной темы обусловлена интересом современной лингвистики к изучению категории оценки и её прагматического функционирования в речи, систематизации средств выражения, интенсификации и деинтенсификации, описанию особенностей её интерпретации.

Научная новизна работы заключается в том, что подход к предельной оценке как к отдельной функционально-семантической категории предоставил возможность выявить малоизученные структурно-семантические особенности выражения оценки и подчеркнул необходимость изучения вопросов, которые до сих пор оставались вне поля зрения исследователей.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении и доработке теории оценки как скалярного комплекса, что позволило выявить особенности функционирования и семантики её предельных элементов.

Рассмотрим пример:

(1) Ann: <…> Geoffrey – I suppose because he was my brother and five years older – was my hero. And you were Geoffrey's hero. That didn't make me jealous. **It turned you into a sort of super-de-luxe hero** <…> Ann: Then afterwards when I went to France, you faded out a bit – but then, a year ago, it all came back – different, of course – I'd grown up and you didn't seem quite so super-de-luxe – but, you see, by then I knew I'd fallen in love with you Peter – and – no, listen – that I'd never be in love with anybody else [2, c. 32].

Дефиниционный анализ показывает, что номинации *super-de-luxe* (*extremely luxurious or elaborate*) [3] и *hero* (*an object of extreme admiration and devotion*) [Ibid] являются предельно-оценочными. Исходя из семантики компонентов и деривационно-исходной структуры предельно-оценочного высказывания S + P (be + $Adj_{ex.ev}$/$N_{ex.ev}$) (Ex. ev. – extreme evaluation / предельная оценка) [1], диктема в примере (1) является предельно-оценочной. Тем не менее наличие аппроксиматора *a sort of* способствует снижению эмоциональности, категоричности и степени оценки. Семантика аппроксимации затрагивалась лингвистами при изучении других языковых явлений. В теории речевого отгораживания аппроксиматоры наряду с прочими ограничителями модифицируют предикаты относительно принадлежности к какой-либо категории. «Нечёткость, по G. Lakoff, возникает тогда, когда отнесённость к категории представляется как нечто верное только в определённой степени» [4, с. 19]. Следуя этому определению, в структуре S + P (be + approximator + $Adj_{ex.ev}$/$N_{ex.ev}$) отнесённость свойства оценки, выраженного прилагательным и/или существительным, к категории предельно-оценочного представляется верным лишь в определённой степени, следовательно, предельная степень оценки подвергается сомнению.

Категория аппроксимации затрагивалась лингвистами и при изучении категорий интенсивности и градуальности, где она трактуется как ослабленная по отношению к норме степень признака и соотносится с деинтенсификацией. Общим в трактовках значения аппроксимации является понятие приблизительности, которая, как правило, отождествляется с аппроксимацией [4]. В случае аппроксимации предельно-оценочных предикативов мы имеем дело с понятием приблизительной оценки. Оценочная конструкция получает языковой статус приблизительной оценки, если её семантика приобретает добавочное значение приблизительности за счёт функционирования соответствующих лексико-грамматических средств. При этом приблизительность понимается как неопределённость в раскрытии говорящим свойств обозначенных предметов и явлений. Одним из факторов, обусловливающих появление приблизительной оценки, являются отсутствие возможности дать точную оценку в описываемой ситуации ввиду недостаточного количества необходимых данных, в таком случае имеет место «интуитивное определение» [5, с. 5]. Перенося свой концептуальный мир на явления общей картины мира, говорящий сам определяет объём и границы приблизительности [4].

Данное положение иллюстрирует пример: (2) It had a horrible effect on him. It gave him a sort of devilish gaiety [6, с. 64], где говорящий даёт предельно отрицательную (*horrible*) оценку ингерентно положительному состоянию весёлости (*gaiety*) человека, при этом номинация *devilish* может интерпретироваться как в значении *'evil, or intended for an evil purpose'* [7], так и в значении предельного интенсификатора – '*used for emphasizing how difficult or unpleasant something is*' [Ibid], '*extreme*' [3]. Очевидно, подобный оксюморон – интуитивное определение, которое говорящий снабжает семой приблизительности (*a sort of*). Согласно В.В. Виноградову, в приблизительной оценке «говорящий как бы не решается признать свои слова адекватным отражением действительности или единственно возможной формой выражения передаваемой мысли. Поэтому он снабжает свои высказывания оговорками, стилистическими оценками» [Цит. по: 8, с. 174]. Таким образом, по мнению Ю.Е. Сорокина, вместе с оценкой предметов и явлений действительности в приблизительной оценке содержится также оценка этой оценки. «Следовательно, аппроксиматоры включают не только сему «приблизительность», но и оценочную сему, а именно – некатегоричность оценки степени проявления признака» [5, с. 7].

Оценивание, т. е. своеобразный анализ, выражаемой оценки, имплицированный в аппроксимации оценочных высказываний, обусловливает рациональность приблизительной оценки. Рациональность вместе с некатегоричностью и деинтенсификацией, сопутствующими приблизительной оценке, выступают в качестве противовеса эмоциональности и экспрессивности предельной оценки. Таким образом, результатом аппроксимации предельной оценки является снижение, приглушение эмоциональной напряжённости и экспрессивного эффекта.

Следовательно, точная оценка может не входить в интенцию говорящего, т. е. приблизительная оценка появляется в речи при наличии соответствующей прагматической установки, когда говорящий стремится придать оценке некатегоричный, смягчённый, размытый характер, уменьшить элемент субъективного отношения в оценке, снизить её экспрессивность, нежелание представлять оценку как единственно верную. Причём реализация подобной интенции за счёт приблизительной оценки характерна как при выражении пейоративной, так и мелиоративной оценки.

Перейдём к примерам высказываний с предельно-оценочными номинациями и отрицательной предикацией:

(3) Miss M.: <…> What a snug little group you are.

Freda: Are we?

Miss M.: Well, aren't you?

Freda: Snug little group. **How awful**.

Miss M.: **Not awful at all.** I think it's charming [2, с. 3];

(4) Robert: Olwen – I'm terribly sorry. I'd no idea. Though it's fantastic, I must say, that you could think I was that kind of a man and yet go on caring enough not to say anything.

Freda: **But it's not fantastic at all** [Ibid, с. 28].

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, прибегая к таким прилагательным, как *великолепный, чудесный, изумительный, мерзкий, отвратительный*, говорящий намеренно поляризует оценку. Поэтому смягчать экстремальность позитивной оценки отрицанием оценки негативной или, наоборот, вуалировать негативную оценку через отрицание позитивной не в его интересах. Эмоционально-оценочные прилагательные употребляются с отрицанием в первую очередь в диссонансном диалоге, в котором они могут иметь цитатный характер, т. е. отрицается чужое мнение [9, с. 251]. Отрицание в приведённых выше примерах сопровождается контрастом мнений, подчёркиванием несогласия с предельной оценкой, выраженной собеседником. При этом зачастую используются такие средства подчёркивания степени несогласия, как *not a bit, not at all, not in the least*, которые относят оценку на противоположную сторону шкалы, т. е. отрицается не только степень оценки, но и собственно её знак. Отрицание без указанных средств оставляют реципиенту свободу интерпретации, в таком случае степень оценки и её знак не выражены. Как правило, может подразумеваться какая угодно степень качества на обеих сторонах шкалы в заданном промежутке, опосредуемая обычно лингвистическим или паралингвистическим контекстом (*It's not fantastic = It's good/ordinary/awful*). Приведём пример:

(5) Valerie *(impetuously):* I think this is – **hateful**!

Mrs. T. *(regarding her seriously now):* No. **Disturbing** perhaps, but **not hateful** [10, с. 86].

В данном случае говорящий уточняет степень: *not hateful = disturbing.* Таким образом, можно сделать вывод о том, что высказывание, имеющее структуру S + P (be + not + $Adj_{ex.ev}$/$N_{ex.ev}$) семантически больше не является предельно-оценочным. Однако употребление предельно-оценочных номинаций в отрицании не в диссонансном диалоге, как правило, имеет дополнительный прагматический смысл и экспрессивный потенциал. Как отмечает И.В. Арнольд, поскольку отрицательные предложения встречаются в среднем во много раз реже, чем утвердительные, их появление оказывается особо информативным. Кроме того, «экспрессивность отрицания зависит от его функции указывать на то, что связи между названными в предложении элементами реально не существует. В результате всякое отрицание подразумевает контраст между возможным и действительным, что и создает экспрессивный и оценочный потенциал» [11, с. 190]. Это положение иллюстрирует следующий пример, в котором отрицание предельной оценки подчёркивает то, что положение дел не отвечает желаниям говорящего:

(6) Guthrie: How are things here, Rick?

Wagner: **Not wonderful** [12, с. 23].

Рассмотрим другой пример:

(7) Ann: <…> I say – **I don't think Lady Sybil Linchester's *so* marvellous.**

Peter (*with huge scorn*): **Marvellous? She's poison.** So's that fellow Dirnie. *And* Chilham. *And* that old stuffed shirt, Bendrex. All poison [2, с. 6].

Реализуя кроме интенсифицирующего свой указательный потенциал, наречие *so* отсылает к мнению других субъектов, которые, как становится понятно, описывают данный объект оценки как восхитительный (*marvellous*). Согласно И.В. Червенковой, в случае отрицания при адвербиальных показателях меры признака типа *очень, чрезвычайно, крайне* и т. п. под отрицанием находится не показатель меры, а сам детерминируемый признак [13]. При этом, по данным D. Bolinger, отрицательная конструкция *not very* (синонимами *very* при этом могут выступать интенсификаторы *so, overly, a whole lot, too, jolly, particularly, awfully* и т.п.) синонимична значению *rather un-*, т. е. происходит не прямо противоположная замена (*not very* не равно *very un-*), а отрицательная форма отсылает нас не к противоположному пределу шкалы, а к точке на отрицательной оси, близкой к середине шкалы [14, с. 116]. Исходя из этого, если *not marvellous* может означать любую степень на шкале в заданном диапазоне (*very bad/ rather bad/ ordinary/ quite good*), то *not so marvellous* означает *rather bad*. В результате описанными средствами говорящий подчёркивает отсутствие того крайне положительного качества, которое ожидалось от оцениваемого объекта или было приписано другими субъектами. В данном примере также обращает на себя внимание контраст средств, применяемых собеседниками для выражения оценки одного и того же объекта. Выражаемый оценочный знак отрицательный в обеих репликах, однако второй собеседник прибегает к предельной оценке, метафорически выраженной существительным *poison,* что делает оценку эмоциональ-

но-экспрессивной и категоричной, тогда как первый говорящий посредством отрицания предельной оценки с положительным знаком осуществляет тактику речевого отгораживания.

Аналогичное значение имеет конструкция *not such* в сочетании с предельно-оценочным существительным, как в следующем примере: (8) Oh, come on. **He may not be such an unmitigated disaster** [15, с. 23]. С помощью конструкции говорящий мягко и некатегорично оспаривает общепринятое мнение об объекте оценки, при этом имплицитно выражая противоположную по знаку (но не по степени) оценку.

Представляется, что при дополнении конструкции квантификатором/ограничителем *quite (not quite so + Adj$_{ex.ev.}$),* происходит смягчённое отрицание именно интенсивности оценки, а не знака, как в примере (1):

Ann: <…> Geoffrey – I suppose because he was my brother and five years older – was my hero. And you were Geoffrey's hero. That didn't make me jealous. It turned you into a sort of super-de-luxe hero <…> Then afterwards when I went to France, you faded out a bit – but then, a year ago, it all came back – different, of course – I'd grown up and **you didn't seem quite so super-de-luxe** – but, you see, by then I knew I'd fallen in love with you Peter – and – no, listen – that I'd never be in love with anybody else [2, с. 32].

В результате исследования было обнаружено, что предельная оценка, представляющая собой неградуируемое понятие, в прагматике общения может подвергаться смещению в семантическую зону непредельной оценки, то есть подвергаться градуализации и деинтенсифицироваться. Так, аппроксимация представляется способом снижения как степени, так и эмоционально-экспрессивного потенциала предельной оценки. Было установлено, что отрицательная предикация без интенсификаторов и уточняющего контекста может как смещать предельную оценку в зону непредельной, деинтенсифицируя её, так и переносить на противоположную сторону оценочной шкалы, меняя её оценочный знак. В случае отрицательной предикации в сочетании с интенсификаторами (*not so/ such, not at all, not a bit*) подчёркивается отсутствие признака, выраженного предельно-оценочной номинацией, следовательно, меняется оценочный знак, тогда как добавление усреднителей типа *quite* служит снижению степени. Общим результатом применения вышеперечисленных языковых способов является устранение семы предельности.

Подводя итог, отметим, что использование предельно-оценочных номинаций в речи предполагает стремление к гиперболизации говорящим своей оценки, поэтому деинтенсификация не присуща предельной оценке. Цель устранения семы предельности рассматривается в качестве элемента прагматической установки говорящего, а выбор способа обусловлен его коммуникативной интенцией, необходимостью дифференцированно передать тонкие нюансы его мыслей, чувств и личностных смыслов, понизить степень категоричности оценки и характеризует его как языковую личность.

Библиографический список

1. Блох М.Я., Кошман Ю.И. Категориальный статус предельной оценки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2015; Ч. 1, № 4 (46): 38 – 40.
2. Priestley J.B. Music at Night. *Four Plays*. London: Heinemann, 1944a: 1 – 58.
3. Merriam-Webster Dictionary. Available at: https://www.merriam-webster.com/ (дата обращения: 20.03.22).
4. Адамович С.В. Семантическая категория аппроксимации и система средств её выражения: монография. – Гродно: ГрГУ, 2011.
5. Сорокин Ю.Е. Синтаксические конструкции приблизительной оценки в современном английском языке. Автореферат диссертации … кандидата филогических наук. Москва, 1988.
6. Priestley J.B. *Dangerous Corner: A Play in Three Acts*. London: Heinemann, 1932.
7. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
8. Щербатых Е.Ю. *Конструкции оценочной семантики в текстах современных англоязычных интервью*. Диссертация … кандидата филоллогических наук. Ярославль, 2016.
9. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
10. Priestley J.B. The Long Mirror. *Four Plays*. London: Heinemann, 1944b: 59 – 117.
11. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*: учебник для вузов. Москва: Флинта, Наука, 2002.
12. Stoppard T. *Night and Day: A Play*. Boston, London: Faber and Faber, 1978.
13. Червенкова И.В. Отрицание при адвербиальных показателях меры признака в русском языке (сопоставительно с болгарским). *Болгарская русистика*. 1975; № 5: 39 – 47.
14. Bolinger D.L.M. *Degree Words*. Paris, the Hague: Mouton, 1972.
15. Bradbury M. The After Dinner Game. *The After Dinner Game*. London: Arrow Books, 1982: 21 – 78.

References

1. Bloh M.Ya., Koshman Yu.I. Kategorial'nyj status predel'noj ocenki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2015; Ch. 1, № 4 (46): 38 – 40.
2. Priestley J.B. Music at Night. *Four Plays*. London: Heinemann, 1944a: 1 – 58.
3. Merriam-Webster Dictionary. Available at: https://www.merriam-webster.com/ (data obrascheniya: 20.03.22).
4. Adamovich S.V. Semanticheskaya kategoriya approksimacii i sistema sredstv ee vyrazheniya: monografiya. – Grodno: GrGU, 2011.
5. Sorokin Yu.E. Sintaksicheskie konstrukcii priblizitel'noj ocenki v sovremennom anglijskom yazyke. Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Moskva, 1988.
6. Priestley J.B. *Dangerous Corner: A Play in Three Acts*. London: Heinemann, 1932.
7. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
8. Scherbatyh E.Yu. *Konstrukcii ocenochnoj semantiki v tekstah sovremennyh angloyazychnyh interv'yu*. Dissertaciya … kandidata filollogicheskih nauk. Yaroslavl', 2016.
9. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
10. Priestley J.B. The Long Mirror. *Four Plays*. London: Heinemann, 1944b: 59 – 117.
11. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta, Nauka, 2002.
12. Stoppard T. *Night and Day: A Play*. Boston, London: Faber and Faber, 1978.
13. Chervenkova I.V. Otricanie pri adverbial'nyh pokazatelyah mery priznaka v russkom yazyke (sopostavitel'no s bolgarskim). *Bolgarskaya rusistika*. 1975; № 5: 39 – 47.
14. Bolinger D.L.M. *Degree Words*. Paris, the Hague: Mouton, 1972.
15. Bradbury M. The After Dinner Game. *The After Dinner Game*. London: Arrow Books, 1982: 21 – 78.

Статья поступила в редакцию 28.05.22

УДК 811.111 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-425-428

Alekseev A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department № 6, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com*

THE PHENOMENON OF THE MULTILINGUAL IMPACT OF THE PROTEST MOVEMENT ON THE POPULATION IN THE PROCESS OF VIRTUAL COMMUNICATION DURING THE PRESIDENTIAL ELECTIONS IN BRAZIL IN 2018. The article studies history of the development of the Elenão movement on various social platforms. The novelty of the study is seen in the fact that the society, arriving in continuous development, implements the ways of information circulation in the second generation Internet. The relevance of the study is determined by the need to understand the format of communication in the media space, in particular, to understand the role of specific lexemes of the Elenão movement in the context of discrimination in the modern world. Special attention in the article is paid to the languages, in which the protest movement is expressed. The article gives an argument that the movement in social networks in Brazil has a national character, which is expressed in the lexical units of the Portuguese language. Through the analysis of lexemes expressed in the form of hashtags, similar English-language hashtags are analyzed, which gives an understanding of the impact of the movement of a particular region on the global information community.

Key words: **hashtags, elenao, social networks, protest movements.**

А.В. Алексеев, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: alexander1990alekseev@gmail.com*

ФЕНОМЕН МНОГОЯЗЫЧНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРОТЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ НА НАСЕЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ВЫБОРОВ В БРАЗИЛИИ В 2018 ГОДУ

Статья посвящена изучению истории развития движения Elenão на различных социальных платформах. Новизна исследования видится в том, что общество, находящееся в непрерывном развитии, внедряет способы распространения информации в Интернете второго поколения. Актуальность исследования определяется необходимостью понимания формата коммуникации в медиапространстве, в частности понимания роли специфических лексем движения Elenão в контексте дискриминации в современном мире. Особое внимание в статье уделяется языкам, на которых выражается протестное движение. В статье приводится аргумент, что движение в социальных сетях в Бразилии имеет национальный характер, который выражается в лексических единицах португальского языка. Посредством анализа лексем, выраженных в форме хэштегов, анализируются аналогичные англоязычные хэштеги, что дает понимание влияния движения конкретного региона на глобальное информационное сообщество.

Ключевые слова: **хэштеги, elenao, социальные сети, протестные движения.**

The process of globalization with the development of the Internet in modern society has taken on an unprecedented scale. Having created a virtual communication space, society has transferred almost all spheres of its life into it: politics, economics, culture and sports. The Internet, unlike the previous means of information dissemination, differs in one important feature – the presence of hypertextuality. This property was proposed by the developers of the network as a convenient tool for switching the user's attention from one information to another. Facebook, Instagram, Twitter, etc., the use of hashtags in various social networks has become the apogee of the development of hypertext today.

At first, this phenomenon was used for informational and entertainment purposes, especially since hashtags combined not only text information, but also audio and video sequences. However, it later became clear that the scope of hashtags is not limited to the above-mentioned goals, but can also be used in the field of politics, in particular political protests [Alekseev, 2021].

Thus, the beginning of the 2010s was marked by the spread of hashtags in the slogans of political demonstrations during the Arab Spring, then they were used in the umbrella revolution in Hong Kong and in many other parts of the world. On the territory of South America, this phenomenon of the protest movement in social networks has been reflected in the Brazilian presidential election process [Alekseev, 2020].

The main hashtag covering protests throughout the aforementioned country was *#elenão* (translated from Portuguese, not him). A distinctive feature of this lexical unit is that it is not part of the English language. Firstly, the vast majority of the Brazilian population does not speak English. Secondly, it is important for Brazilians to solve the problem of their country during this protest movement without covering it in the international arena.

According to sociologist James Jasper, the above-mentioned protest movements imply deliberate and persistent efforts aimed at promoting or hindering promising social and legal changes that are mainly outside the traditional institutional channels authorized by the authorities." The author places special emphasis on the essential beliefs underlying social campaigns. If they are based on physical force, these movements can be confused with criminal gangs. From another point of view, with the support of financial forces, they will be identified as opportunistic and self-serving groups. In connection with this fact, there is a fundamental role of rhetoric and language that are used in the process of these movements. Thus, the historical importance of these people, speeches, speakers and speeches is emphasized [McGarry, Aidan & Davidson, Robert & Accornero, Guya & Jasper, James & Duyvendak, 2016].

There are several points of view regarding the beginning of the #EleNao protest movement. According to Amanda Rossi, Julia Diaz Carneiro and Giuliana Gragnani, the lexical unit EleNão, expressed in the form of a hashtag, like many other hashtags of a protest nature, originated in social networks, became a trigger for tens of thousands to take to the streets. The idea came from the Facebook group United Women against Bolsonaro. From there, the movement spread across the networks. This was not the first time that social networks have syndicated protest feminist movements in Brazil. So, in March 2014, one of the first national hashtags *#NãoMereçoSerEstuprada (#IDON'DeserveToBeRaped)* appeared. In 2015, such hashtags became *#PrimeiroAssédio (#FirstHaragement)* and *#MeuAmigoSecreto (#MySecretFriend)* [Amanda Rossi, Julia Dias Carneiro e Juliana Gragnani, 2018].

Luiz Signs holds a different point of view regarding the prerequisites for a bright surge of movement under the hashtag #ELENÃO. In 2017, the protests at the Temer Forum were marked by the mobilization of left-wing movements operating on broad fronts, such as the Popular Front of Brazil and the People Without Fear Front. Part of the society was dissatisfied with the impeachment of Dilma Van Rousseff and the power of Michel Temer (MDB), who was charged three times during his term for corruption, embezzlement, obstruction of justice and organizing crimes.

Discursive and ideological disputes began to spread, spreading in the virtual communication of social networks. Even superficial messages through memes, gif images, etc., which circulate in the online space and have resonance in the positions of individuals, are an excuse for voting and prejudice, segregation and hatred [Luiz Signates, Maiara Raquel Campos Leal, 2021].

During the 2018 political campaign, a lot of fake news appeared on the social media platform, especially in the WhatsApp application, which was important due to the massive spread of false news and disinformation involving candidates. Brazilian presidential candidate Jair Bolsonaro and his supporters have widely used these propaganda tools and strategies proposed by Steve Bannon, who successfully promoted Brexit in the UK and the candidacy of Donald Trump in the US presidential election. Despite the above experience, at that time social networks were a new phenomenon and mostly an unknown tool of struggle for politicians and election organizers. Instagram Facebook, Twitter, Instagram, and (mostly) WhatsApp, however, this phenomenon turned out to be very effective, as Bolsonaro's speech was presented on Facebook, Twitter, and (mostly) WhatsApp [Luiz Signates, Maiara Raquel Campos Leal, 2021].

Comparing the #elenão protest movement in the three social networks presented above, social process researcher Elie Siqueira notes the collection of additional data obtained using Instagram and Twitter social media materials, which showed the intensive use of the hashtags *#meuprimeiroassédio (#myfirstharassment), #meuamigosecreto (#mysecretfriend), #belcatadaedolar (#beautifulmodestyfromhome)* and *#elenão (#not him)*. These results, therefore, confirm the inversely proportional relationship between the degree of secrecy and personal influence, which is due to the topic of the hashtag and the number of users who seek to place this information on the Internet.

Instagram Facebook and Twitter have become the most preferred platforms for publishing texts and hyperlinks to external files in comparison with Instagram, where the exchange of visual content prevails. In addition, Instagram found posts whose content, expressed in the form of an image, displayed text. This was evidence that users are also part of this protest movement process.

Facebook, in turn, has remained a space in which it is easier for users to post, distribute and receive an audience related to other language groups. However, as mentioned earlier, the hashtag under study has not been so widespread in other countries, unlike in Arab countries and Hong Kong [ELIS SIQUEIRA, 2020].

It is important to say that the hashtag #elenão (just like #belarecatadaedolar (#constrainedbeautifulhousewife) was created by a group of women on Facebook who identified themselves with defenders of democracy and opponents of Bolsonaro. The autonomy, as well as the spontaneity of the creation of the hashtag *#elenão* of these women seems to be another important factor in its popularity

It is obvious that in the history of Brazil there has been a tradition of protests by peasants, black and indigenous women for many years – the March of Black Women, the March of Indigenous Women, etc. However, the protest movement caused by the lexical unit, which is expressed in the form of the hashtag #elenão, became the most extensive, female-led demonstration in the history of Brazil, after which women took to the streets in droves. Grandmothers, mothers and granddaughters passed together in the process of politicization. According to Mochado and Rosana Girl, this phenomenon again raises the issue of safety on the streets, since women in Brazil differ from their organized or experienced Chilean and Argentine like-minded women and have practically no experience in conducting protests.

This resistance to new methods and groups, which broke out in the 21st century in Brazil, according to scientists, ultimately affects only the problem of security for women themselves. Shortly after the large-scale demonstrations in September 2018, several leftist supporters attributed the rise of the then authoritarian candidate to the *#elenão* protests. It was noted that the struggle by the protesters was lost.

The #elenão (#nothim) movement has also gathered many well-known influencers, including international celebrities, and thanks to this fact, the movement has received widespread media coverage. This phenomenon, according to Luiz Signs and Maiara Raquel Campos Leal, confirms the idea that the mass use of the hashtag can expand the recognition of the feminist movement and its campaigns. This appearance may be the reason for the multiplication of the group of protesting women at the expense of those who were silent about the situation around the election of President Bolsonaro, in other words, the reaction to the increase in *#elenão* supporting the protests became to a certain extent chain.

According to the results of research at the University of the Jetuliu Vargas Foundation, more than 193,000 people were mentioned on Twitter #elenão between September 14 and 16, 2018. In addition, 152 thousand were sent. Tweets with the hashtag *#EleNunca (#NeverHim)*. The list of women who oppose the far-right candidate includes famous actresses, journalists and TV presenters. The movement gathered by the hashtag #elenão is not just politics. It's about morality," actress Deborah Secco left a post on Twitter for her 3.4 million followers.

Various celebrities coordinated against the policies of Jair Bolsonaro using the same hashtags. Sasha Menegel, the daughter of one of Brazil's most famous children's TV presenters, Xuxa Menegel, posted a message on Instagram Stories, urging her 5 million subscribers to contribute to "changing the opinion of undecided" voters. The influencer claims that "opting for Bolsonaro represents a dangerous step backwards." According to the Datafolha polling Institute, Bolsonaro, who is a veteran of the Brazilian Congress for about 27 years, was rejected by 49% of female voters, but supported by 17%.

In 2018, during the presidential elections in Brazil, Facebook communities strongly support Jair Bolsonara against the *#EleNão* movement [CELS, 2018]. Photos of the protesters were posted in the messages of the group of voters. In most cases, these were the bodies of black women with bare breasts, there were also photos of women who looked drunk or were under the influence of narcotic substances. In posts in the virtual space, information about bullying and insulting women in the comments has spread.

It is already impossible to imagine a world in which the organization of major events could be carried out, for example, through online groups. The *#EleNão* organization was made through Facebook. If, on the one hand, it made the march noticeable, on the other hand, it brought violence in favor of Bolsonarism, with hacking profiles and making threats [Gabriel Bonis, 2018].

The most effective and large-scale statistics of the protest movement, united by the hashtag *#elenão*, in social networks, is the study of the Laboratory for Image and Cyberculture Research (Labic) Federal University of Espirito Santo (UFES). This laboratory has identified the most common hashtags used in the framework of the protest movement against the president in Brazil: *#elenão, #elenunca, #elesim, #elesimeno1turno, #mulherescontraobolsonaro, #mulherescombolsonaro, #bolsonaro17, #nothim, #mulherescontraofascismo, #biglove, #mulherescontrabolsonaro, #elejamais, #mucbvive, #bolsonaro, #milhoescombolsonaro, #rouanetnao, #bolsonaro2018, #bolsonaropresidente17, #mulheresunidascontrabolsonaro, #bolsonaropresidente*.

According to Fernanda Becker's article "#EleNão: Após tomar as redes, movimento liderado por mulheres contra Bolsonaro testa força nas ruas" ("Not him: Seizing the networks, the women-led movement against Bolsonaro is testing strength in the streets"), these hashtags were divided into three main groups. Two of them combine hashtags in defense of the *#EleNão* movement, and the third is an organization advocating for the support of the politician Jair Bolsonaro.

In contrast to the semantic differential, on the basis of which the gradation was compiled, we will focus in our taxonomy on the recipients' understanding of the information embedded in the lexical units of the protest movement, expressed in the form of hashtags. So we had four main groups for the perception of tokens by the world community, which is reflected in Figure 1.

The first group includes hashtags in English. These include *#nothim* and *#biglove*. These tokens were created in order to attract the attention of the world community to the protests in Brazil. However, their number is quite small, only about 9%. In comparison with political hashtags in Hong Kong, the USA, Australia, etc., where hashtags were understandable to the entire English-speaking world, this figure is extremely small, only 9%.

The second and third groups are close to each other in form: "hashtags understandable to the English-speaking population of the world" and "hashtags understandable to the majority of the world's population with Portuguese spelling". The first group includes the following tokens: *#bolsonaro17, #bolsonaro, #bolsonaro2018* (14% of the total). The second group includes very similar lexical units with a slight spelling change: #bolsonaropresidente17 and #bolsonaropresidente (9%).

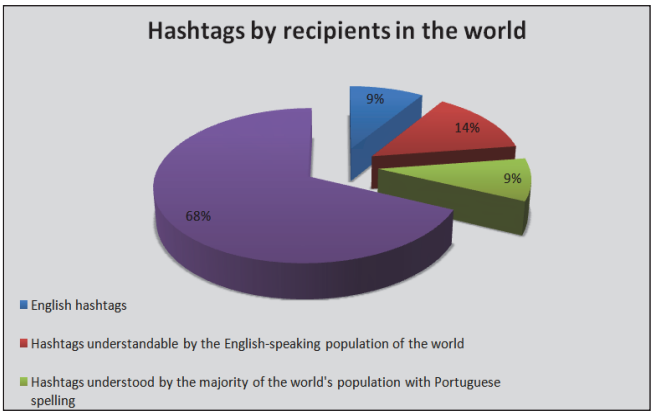


Figure 1

The most significant group of all lexemes expressed in the form of hashtags is the group "Hashtags of the Portuguese language", which should include *#elenao, #mulherescontrabolsonaro, #elejamais, #elenunca, #elesim, #rouanetnao* etc. This group includes 68% of the total number of hashtags. This confirms the above thesis that the *#elenao* movement is primarily a struggle within the country without the purpose of highlighting this situation to other states in the world political arena.

At the same time, it should be taken into account the fact that Portuguese is very close to Spanish, and the total world population speaking these two languages in 2019 is about 681 (460+ 221) million people. There are much fewer native English speakers – 379 million [Web.archive.org, 2021]. This fact is the second reason why the protests taking place in the process of virtual communication are not translated into English.

The protest movement in Brazil against the election of President Bolsonaro, which was carried out in the process of virtual communication mainly using the Internet 2.0 platform through lexical units expressed in the form of hashtags, is an important milestone in the history of activism in social networks. The *#Metoo* movement, which took place a year earlier in other countries of the world, laid the foundation of the feminist movement for organizing groups in the media sphere around the world. These groups have to a certain extent reclassified their activities, going beyond the usual egalitarianism movement into the sphere of political influence.

The #elenão movement has become one of the most significant protest actions in the modern world, without correlating with the world of the English-speaking media sphere. This phenomenon is due to three fundamental reasons. Firstly, the goal of the protest movements in Brazil in 2018 was not reduced to the coverage of information in the international arena. Secondly, the languages of the Romance group cover a sufficient range of recipients in the modern media space. Thirdly, the similarity of English and Spanish in the context of language compression often negates the difference of lexemes for their perception by recipients, which was demonstrated by the example of the extended semantic field of the hashtag *#elenão*.

In addition, it should be noted the important role of influencers in the process of the #elenão campaign. Socio-cultural and political aspects, in close cooperation with the most popular representatives of the media space, are able to bring protest actions to a broader plane, which is extremely important to take into account in the context of the theory of mass management in society at the present stage of its development.

Библиографический список

1. Алексеев А.В. Cases of Hashtagging as a Facilitator of the Protest Movements. *Международная аналитика*. 2020; Выпуск 11, № 4: 91 – 103.
2. Алексеев А.В. Hypertext as a result of semantic compression in the texts of web 2.0. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 416 – 419.
3. МакГарри, Дэвидсон Э., Аккорнеро Р., Джаспер Дж., Дайвендак Я. Игроки и арены: стратегический интеракционизм в исследованиях социальных движений. *Исследования социального движения*. 2016: 1–9.
4. Росси А., Карнейро Дж.Д., Граньяни Дж. *#EleNão: историческая демонстрация под руководством женщин в Бразилии, вид с четырех сторон*. Available at: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013
5. Сигнатес Л., Кампос Леаль М.Р. Гражданство против демократии: коммуникативные противоречия социальных движений в Бразилии, от Дилмы Руссефф до Жаира Болсонару. *Brasiliana*. Журнал бразильских исследований. 2021; № 10 (1).
6. Сикейра Э. Фольксономии, хэштеги и феминистские кампании в интернете: как #meuamigosecreto, #belarecatadaedolar и #meuprimeiroassédio привели нас к #elenão. *Работы по прикладной лингвистике*. 2020.
7. *CELS*. Available at: https://www.cels.org.ar/web/2018/07/usar-el-panue-lo-verde-es-libertad-de-expression/
8. *Negre.com*. Available at: https://negre.com.br/mulheres-negras-sao-as-que-mais-sofrem-ataques--virtuais-diz-estudo
9. Бонис Г. «Группа против Болсонару беспокоит из-за своего потенциала», – говорит Розана Пинейро-Мачадо». Available at: https://www.cartacapital.com.br/politica/201cgrupo-contra-bolsonaro-incomoda-por-causa-de-seu-potencial201d-diz-rosana-pinheiro-machado/
10. *ВЕБ.АРХИВ.ОРГ*. Available at: https://web.archive.org/web/20190228122335/http://www.ethnologue.com/statistics/size

References

1. Alekseev A.V. Cases of Hashtagging as a Facilitator of the Protest Movements. *Mezhdunarodnaya analitika*. 2020; Vypusk 11, № 4: 91 – 103.
2. Alekseev A.V. Hypertext as a result of semantic compression in the texts of web 2.0. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 416 – 419.
3. MakGarri, D`evidson `E., Akkornero R., Dzhasper Dzh., Dajvendak Ya. Igroki i areny: strategicheskij interakcionizm v issledovaniyah social'nyh dvizhenij. *Issledovaniya social'nogo dvizheniya*. 2016: 1-9.
4. Rossi A., Karnejro Dzh.D., Gran'yani Dzh. *#EleNão: istoricheskaya demonstraciya pod rukovodstvom zhenschin v Brazilii, vid s chetyreh storon*. Available at: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013

5. Signates L., Kampos Leal' M.R. Grazhdanstvo protiv demokratii: kommunikativnye protivorechiya social'nyh dvizhenij v Brazilii, ot Dilmy Russeff do Zhaira Bolsonaru. *Brasiliana*. Zhurnal brazil'skih issledovanij. 2021; № 10 (1).
6. Sikejra `E. Fol'ksonomii, h`eshtegi i feministskie kampanii v internete: kak #meuamigosecreto, #belarecatadaedolar i #meuprimeiroassédio priveli nas k #elenão. *Raboty po prikladnoj lingvistike*. 2020.
7. *CELS*. Available at: https://www.cels.org.ar/web/2018/07/usar-el-panue-lo-verde-es-libertad-de-expression/
8. *Negre.com*. Available at: https://negre.com.br/mulheres-negras-sao-as-que-mais-sofrem-ataques--virtuais-diz-estudo
9. Bonis G. «Gruppa protiv Bolsonaru bespokoit iz-za svoego potenciala», – govorit Rozana Pinejro-Machado». Available at: https://www.cartacapital.com.br/politica/201cgrupo-contra-bolsonaro-incomoda-por-causa-de-seu-potencial201d-diz-rosana-pinheiro-machado/
10. *VEB.ARHIV.ORG*. Available at: https://web.archive.org/web/20190228122335/http://www.ethnologue.com/statistics/size

Статья поступила в редакцию 15.05.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-428-430

***Su Liwei**, teacher (Russian Language), PLA Rocket Force University of Engineering (Xi'an, China); doctoral postgraduate, Shanghai University of Foreign Languages (Shanghai, China), E-mail: suliwei0809@163.com*

ANALYSIS EROS AND THANATOS OF THE WORKS OF BUNIN FROM THE PERSPECTIVE OF FREUD. Ivan Alekseyevich Bunin became the first Russian writer who receive the Nobel Prize in Literature. Death and love are two eternal themes throughout his entire work. The characters written by the writer are fascinated by the fear of death, passion for life and the desire for love, but at the same time always towards the path of self-destruction. Freud believed that in the nature of life itself there is an ultimate duality – eros and thanatos, and their eternal struggle becomes the driving force of life. Literary creativity is a substitute for the satisfaction of the suppressed desires of artists, and its disguised psychological expression. Bunin and Freud lived in the same era, although one was a writer and the other a psychologist, but both went to the same goal – they searched for the highest meaning of life and death throughout their lives. The article analyzes works of I.A. Bunin from the point of view of Z. Freud, exploring his eros and thanatos in order to understand the creative psychology of the author.

Key words: **Bunin, Freud, eros and thanatos, libido.**

***Су Ливэй**, преп., Инженерный университет ракетных сил НОАК, г. Сиань, докторант Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: suliwei0809@163.com*

АНАЛИЗ ЭРОСА И ТАНАТОСА В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ З. ФРЕЙДА

Иван Алексеевич Бунин стал первым русским писателем, получившим Нобелевскую премию по литературе. Смерть и любовь – две вечные темы на протяжении всего его творчества. Герои, рожденные писателем на страницах своих произведений, очарованы страхом смерти, увлечением жизни и стремлением к любви, но в то же время всегда они находятся на пути саморазрушения. Фрейд считал, что в природе самой жизни существует предельная двойственность – эрос и танатос, и их вечная борьба становится движущей силой жизни. Литературное творчество – это замещающее удовлетворение подавленных желаний художников и его замаскированное психологическое выражение. В статье анализируются произведения И.А. Бунина с точки зрения теории З. Фрейда, исследуются эрос и танатос героев, чтобы понять творческую психологию автора.

Ключевые слова: **Бунин, Фрейд, эрос и танатос, либидо.**

Иван Алексеевич Бунин (1870–1953) считается последним классиком в русской литературе XIX века. Отношение к Бунину всегда было поляризованным: некоторые думают, что Бунин радикально высказывался об острых социальных проблемах, а другие считают, что Бунин стал объективным и равнодушным наблюдателем. Обе эти оценки можно найти в творчестве Бунина, потому что в своих суждениях он всегда доходит до крайностей: либо жизнь, либо смерть, либо счастье, либо трагедия, которые всегда вращаются между прошлым и будущим. Некоторые литературоведы отзывались, что он «определенный тип сельского писателя и наблюдателя» [1, с. 439], но сам Бунин не хотел причисляться к какому-либо литературному жанру. Он предпочитал наблюдать и понимать мир по-своему. Л. Крутиков так отзывался о Бунине: "Анализировать особенности и качества великого русского писателя Бунина – это нелёгкое дело. Он вызывал споры из-за своей самобытной личности и выдающегося таланта. Творчество Бунина насыщено острейшими противоречиями и конфликтами конца 19 века в России, и его мысль уникальна" [1, с. 105]. Произведения Бунина полны мистического очарования смертью, но он не депрессивный человек, на самом деле он всегда проецирует в своих произведениях жажду жизни. К.Г. Юнг считал, что человеческая психология является исходным веществом, из которого производятся все науки и искусства. Художественные произведения часто имеют очевидные намерения и сознательные формы, и психологические исследования могут быть использованы для объяснения формирования художественных произведений. Поэтому с точки зрения Фрейда и его теории эроса и танатоса анализ произведений Бунина может помочь нам увидеть первоначальный облик авторской психологической конструкции.

Актуальность данной статьи представляется в том, что в сегодняшнем мире западный капитализм стал господствующей идеологией жизни людей, однако не такой свободной и равной, как они утверждают. Вместо этого они попали в трясину нигилизма и стали рабами капитала. Причина всего этого, по существу, в том, что люди не могут осознать своих истинных желаний и понять внутреннюю движущую силу собственного поведения, поэтому ответ на этот вопрос еще более важен.

Хотя Бунин принадлежит к писателям прошлого века, проблема человеческой природы, отраженная в его произведениях, существует и сегодня. С целью деконструкции сути сегодняшних социальных проблем в статье анализируется теория инстинктов Фрейда с проекцией на произведения Бунина, чтобы выявить характер кризиса в современном обществе, с которым сталкивается человечество.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что с точки зрения психологии в статье применяется психоанализ Фрейда для исследования глубинной мотивации поведения главных героев в текстах Бунина, а также самого автора.

В данной статье исследуются причины поведения героев в произведениях Бунина согласно теории эроса и танатоса Фрейда, анализируется с позиций социальной психологии, как писатель конструирует поведение главных героев, объясняет утилитаризм и саморазрушительные тенденции, вызванные подавлением и пренебрежением инстинктивными желаниями человека в современном мире.

Анализ литературных произведений с точки зрения социальной психологии помогает сочетать литературные исследования с философией и психологией, рассматривать произведения во всех аспектах, изучать поведенческие мотивы главных героев, тем самым обеспечивая новые идеи для многомерных научных исследований.

Фрейд считал, что психологический механизм проявляется как динамическое единство противоположностей между сознательными и бессознательными структурами, телом и духом, внутренней и внешней реальностью. Сначала Фрейд был уверен, что этот дуализм являлся противостоянием между сексуальным (либио) и инстинктом эго (самосохранение). Давление, оказываемое инстинктом эго, вело человека к смерти, в то же время либидо стремилось продлить жизнь человека. Но в дальнейших исследованиях Фрейд обнаружил, что эго является вместилищем большого количества либидо, и либидо существует в эго в форме нарциссизма, поэтому половой инстинкт он рассматривает как любовный инстинкт, называя эротическим инстинктом (эросом). Роль эроса состоит в том, чтобы поддержать существование всех живых организмов, а его конечная цель заключается в том, чтобы объединить части организмов и снова сделать их единым целым: «Непрерывно создавая больше единства и стремясь поддерживать его» [3, с. 213]. Фрейд считает, что только сочетающий силу эроса с цивилизацией индивидуум может быть преобразован в гармональное единство. Эрос начинает работать, когда рождается жизнь. Эрос – это «инстинкт жизни», противоположный инстинкту смерти. Согласно теории Фрейда, агрессивная тенденция в человеческой природе – это тенденция, стремящаяся вернуться к более раннему состоянию: «Когда нарушалось состояние вещей, возникал инстинкт, воссоздавший то состояние, и это называется принудительным повторением» [3, с. 95]. Это явление подразумевает тенденцию, в которой человеческое тело стремится возвращаться в неодушевленное состояние, и это называется инстинктом смерти. Среди них эрос (инстинкт жизни) подавляет инстинктом смерти. Жизнь постоянно сопротивляется смерти, и их вечная борьба становится движущей силой. Теория

инстинктов рассматривается Фрейдом как основная концепция психоанализа, и он всегда исходит из того, что в природе самой жизни существует предельная двойственность.

По мнению Фрейда, литературное творчество – это замещающее удовлетворение подавленных желаний художников-литераторов, продвижение и трансформация биологической энергии их тел, символическое выражение бессознательной психологии и даже некоторых долгосрочных болезней, замаскированных психологическим выражением. Литературные произведения есть не что иное, как производные индивидуальной психики писателя, более того – «симптомы» их душевных болезней. Поэтому, когда касается анализа поведения героев произведений, он часто затрагивает поле сознания и внутренний мир писателя и даже сокровенные тайны и загадки, о которых писатель не хочет рассказывать другим.

Бунин постоянно ищет ответы на вечные вопросы о смерти, жизни и любви, но ни один из ответов, которые он отражал в своем творчестве, не похож на другой. В раннем произведении «Сосны» описаны смерть и похороны сотского Митрофана:

Длинный земляной бугор могилы, пересыпанный снегом, лежал на скате у моих ног. Он казался то совсем обыкновенной кучей земли, то значительным – думающим и чувствующим. И, глядя на него, я долго силился поймать то неуловимое, что знает только один бог, – тайну ненужности и в то же время значительности всего земного [2, с. 37].

Автор иногда думает, что смерть – это конец, кто умирает, тот исчезает навечно, и душа не возрождается из праха после смерти; а иногда он считает, что смерть – это просто еще одна форма продолжения жизни, доказательство вечного существования. «Привлекательность» смерти есть проявление инстинкта смерти. Наблюдениями и исследованиями физиологов и психологов доказано, что вся деятельность организма и человеческого разума направлены на снятие напряжения и вхождение в состояние мертвой тишины. Очарованный смертью Фрейд считал, что подавленные желания и инстинкты подсознания художника стимулируют создание произведений. Движимый влечением к смерти, Бунин бессознательно прячет этот подсознательный мотив в строчках собственных слов, хотя он ещё и не признал смерти, но уже выработал к ней склонность.

В произведении «Поздний час» описывается психологический процесс главного героя, потерявшего возлюбленную в юности и вернувшегося в родной город в старости, чтобы навестить могилу возлюбленной: "Умерли многие, с кем я, в дружбе или приятельстве, начинал жизнь; давно ли начинали и они, уверенные, что ей и конца не будет, а все началось, протекло и завершилось на моих глазах, – так быстро и на моих глазах!" [2, с. 19]. Самая глубокая часть в мозге человека, состоящая из инстинктивных импульсов, называется "бессознательным": "Бессознательное не верит в собственную смерть, и его поведение показывает, что оно кажется бессмертным" [3, с. 40]. Поэтому, когда люди становятся свидетелями смерти своих близких (родителей, родственников, возлюбленных, детей, друзей), они с горем осознают, что сами тоже умрут. Так как свои любимые на самом деле являются частью самого себя, своего рода внутренней собственностью. В то время человек уже не может держаться на некотором расстоянии от смерти, потому что он испытал ее вкус, оплакивая мертвых. Герой склоняется к пессимистической капитуляции перед танатосом. Подчинение танатоса может привести к двум последствиям: внешней агрессии и внутреннему саморазрушению. В произведении «Петлистые уши» автор представляет героя Соколовича – мрачного, меланхоличного и гневного, когда люди приглашают его выпить, у него задумчивый вид, очень непроницаемый. Он был груб и саркастичен, отвечая на вопросы других людей и, в конце концов, убил проститутку, которая пришла поздно ночью. Писатель описал убийственный менталитет героя:

Страсть к убийству и вообще ко всякой жестокости сидит, как вам известно, в каждом. А есть и такие, что испытывают совершенно непобедимую жажду убийства, – по причинам весьма разнообразным, например, в силу атавизма или тайно накопившейся ненависти к человеку, – убивают, ничуть не горячась, а убив, не только не мучаются, как принято это говорить, а, напротив, приходят в норму, чувствуют облегчение, – пусть даже их гнев, ненависть, тайная жажда крови вылилась в форму мерзкую и жалкую [2, с. 63].

Танатос наделен свойством разрушительности. Оно проявляется в обществе – постоянное изменение, контроль и развитие природы для обеспечения энергией для человека. При нападении, делении, изменении и сокрушении вещей и животных (а часто и людей) индивиды, стимулирующиеся танатосом, создали более богатую цивилизацию. Если имеется такая агрессивная тенденция у человека, остается только один выбор – наружу, уничтожив других, или внутрь, уничтожив себя. Люди говорят, что круглые уши – у всех убийц, и Соколович верит в это, значит, после такой экстернализации познания он действительно совершил убийство. Спокойствие и легкость, наступавшие после пыток и убийств проституток, на самом деле находятся под влиянием либидо, и возникает потребность восстановить вещи в их первоначальном состоянии. Это проявляется здесь в том, чтобы дать людям умереть. Он спасает себя от суицидальных наклонностей, трансформируя свое желание смерти в желание убийства.

Подчинение инстинкту смерти проявляется как склонность к саморазрушению. В произведениях Бунина много изображений сюжетов самоубийств. В «Весёлом дворе» Егор не плакал после смерти матери, а решил хорошо поесть, не торопиться и соблюдать правила, но его поведение было совсем другим:

Так и сделал он, засыпав мать землею, ел и пил до отвалу. А под вечер, тут же, у могилы, плясал, всем на потеху, нелепо вывертывал лапти, бросал картуз наземь и хихикал, ломал дурака; напился так жестоко, что чуть не скончался. Пил он и на другой день и на третий... Потом снова наступили в жизни его будни [2, с. 112].

Видно, что Егор чувствовал себя виноватым в смерти матери. Находясь во власти этой эмоцией, он действовал саморазрушительно. Эта нездоровая эмоция развивалась постепенно, в результате чего Егор потерял желание жить дальше. Хотя он пытался забыть и не задумываться об этом, но, в конце концов, этот взрыв саморазрушительных тенденций привел его под колеса движущегося поезда.

Однако человек всё ещё не может верить в смерть, потому что он не может представить свою смерть. Поэтому человек изобрел компромиссный метод: он признает факт смерти, даже тот факт, что он должен умереть, но отрицает заключенный в смерти смысл уничтожения, поэтому он создает призраков и богов. А тоска по умершим приводит к представлению об иной форме существования – в виде духа. Поэтому люди верят, что после смерти жизнь продолжится в другой форме. Бунин считает, что в нём есть основная и неразрывная вещь, это часть Бога. Здесь "часть бога", то есть душа, на самом деле является копией тела. Этот взгляд направлен на то, чтобы убрать завершающее значение смерти, отрицать ее. Писатель создает произведения как продолжение собственной жизни, чтобы достичь самоуспокоения, принести себе облегчение и покой, свыкнувшись с фактом смерти.

Эрос – это инстинкт жизни. По мнению Фрейда, конечная его цель состоит в том, чтобы соединить различные части организма и снова сделать их единым целым. Эрос уже сыграл роль в зарождении жизни, и он же противоположный смерти инстинкт. В произведении «Солнечный удар» Бунин описал молодых людей, влюбившихся с первого взгляда на лодке. При описании женщины писатель не расставил все акценты на внешности, но подчёркнул ее сильную жизненную энергию:

Поручик взял ее руку, поднес к губам. Рука, маленькая и сильная, пахла загаром. И блаженно и страшно замерло сердце при мысли, как, вероятно, крепка и смугла она вся под этим легким холстинковым платьем после целого месяца лежанья под южным солнцем, на горячем морском песке (она сказала, что едет из Анапы) [2, с. 46].

Правильно сказать, что главного героя привлекает не внешний вид женщины, а её теплая жизненная сила, это выражение инстинкта жизни, превращенного в эрос, стремление объединить организмы в целом.

Бунин не раз привлекал эрос в своих текстах. В произведении «Лёгкое дыхание» описывается яркая школьница Мещерская, которая совсем не ухаживает за собой:

А она ничего не боялась – ни чернильных пятен на пальцах, ни раскрасневшегося лица, ни растрёпанных волос, ни заголившегося при падении на бегу колена. Без всяких её забот и усилий и как-то незаметно пришло к ней все то, что так отличало её в последние два года из всей гимназии, – изящество, нарядность, ловкость, ясный блеск глаз… [2, с. 343].

Из текста мы не видим, как выглядит Мещерская, но чувствуем на бумаге её молодую и свежую жизнь. В статье автор использует уста маленькой девочки, чтобы сказать, какая самая важная красота у женщин – главное, это «лёгкое дыхание», такое дыхание является доказательством жизни и энергии, которые автор ценит больше всего. Можно сказать, что «В ночном море» самое откровенное авторское изложение эротического инстинкта. Когда путешественник увидел в газете известие о смерти некогда любимой женщины, он ничего не почувствовал и даже был озадачен и удивлен собственным равнодушие: *и я тупо смотрю на се имя в траурной рамке, тупо представляю себе ее в гробу* [2, с. 95].

Поскольку он не смог связать живую женщину с мертвой, можно говорить о том, что у него все ещё были чувства к женщине, которая была ещё жива в его памяти, но он даже не волновался за её смерть. Именно в этом и заключается роль эроса – автор любит ощущение жизни, и его влечет сама жизнь. Это действие либидо нарциссизма, и мертвая женщина теряет это влечение, поэтому он подсознательно разделяет живую и мёртвую любовницу.

Любовь проявляется как форма действия инстинкта жизни и является основным оружием борьбы с инстинктом смерти. Но как только любовь достигает интенсивного, крайнего состояния, она становится точкой приложения инстинкта смерти, побуждая человека уничтожить себя или других. В произведении «Митина любовь» герой Митя влюбился в красивую девушку Катю, но легкость и изысканность девушки в них отношениях усилили подозрительность и ревность мальчика:

"*Все чувства, из которых состояла его ревность, были ужасны, но среди них было одно, которое было ужаснее всех и которое Митя никак не умел, не мог определить и даже понять. Оно заключалось в том, что те проявления страсти, то самое, что было так блаженно и сладостно, выше и прекраснее всего в мире в применении к ним, Мите и Кате, становилось несказанно мерзко и даже казалось чем-то противоестественным, когда Митя думал о Кате и о другом мужчине"* [2, с. 391].

В теории Фрейда существует тип человека, который выбирает объекты – "необходимость поиска пострадавших третьих лиц" [4, с. 164]. Такие мужчины часто выбирают женщин, верность которых сомнительна, потому что таким муж-

чинам необходима ревность, и только когда ревность возникнет, их страсть достигнет апогея, и любовь становится более интенсивной. Такое поведение и установки проистекают из детских привязанностей к своим матерям и проявляются в форме некоторого патологического упрямства или крайностей:

"Уже давно утерял он жизненное представление о ней, и уже являлась она ему с каждым днем все необычнее, все преображеннее, – в этот же вечер ее преображение достигло такой силы, такой торжествующей победности, что Митя ужаснулся еще более, чем в тот полдень, когда внезапно закуковала над ним кукушка" [2, с. 425].

Нездоровая любовь к Кати вызвала у него склонность к самоуничтожению, но его жизненный инстинкт все ещё пытался спасти его:

"...глянцевитые черные волосы и надел студенческий картуз, все вдруг показалось так хорошо, что Митю, опять не спавшего всю ночь и опять прошедшего ночью через множество самых разнородных мыслей и чувств, вдруг охватила надежда на какое-то счастливое разрешение всех его терзаний, на спасение, освобождение от них" [2, с. 425].

Но в это время, по наущению деревенского старосты, он переспал с деревенской девушкой Аленкой. Этот акт прямо заставляет эрос и танатос в конце концов отождествиться, теперь эрос подчиняется танатосу, либидо проиграло сохранить жизнь – Митя покончил с собой. Фрейд считал, что либидо в начале процесса своего развития всегда указывает на эго, которое мы называем "нарциссизмом" [5, с. 425]. А когда дело доходит до удовлетворения основных физиологических функций, либидо минует эго и течет к объектам вне эго. Этот процесс представляет собой переход от нарциссизма к фетишизму (объектная любовь). В здоровом организме притекающее к объекту либидо также может отходить назад и снова трансформироваться в само либидо, но как только эта полная подвижность утрачена, часто открывается дверь для танатоса [6, с. 41].

Теория Фрейда была противоречивой с момента ее создания. Консерваторы считали ее аморальной, а некоторые радикалы творили какие-то беззакония во имя психоанализа. В конце концов, всю вину за происходящее они приписывают Фрейду. С освобождением сознания теорию Фрейда начали понимать и изучать больше и больше. В теории Фрейда есть какой-то идефикс. Г. Маркузе указал, что Фрейд определял эрос как принцип существования, а танатос – как принцип несуществования. Эти два инстинкта очень похожи на сочетание существования и несуществования в традиционной метафизике. Но с течением времени и развитием общества трудно не заметить тот факт, что начинает становиться очевидным, что человек в своем неугомонном стремлении и прогрессе просто не знает, что ему на самом деле нужно. Фрейд был прав, настоящие желания люди не осознают, вследствие чего они не могут получить удовлетворения от их исполнения, в конце концов, они становятся ненавистниками жизни и готовы уничтожить себя. Изобретение разрушительного оружия, непрерывная война и все более утилитарное общество, все это, несомненно, показало, что теория танатоса была верена.

Бунин и Фрейд жили в одну эпоху, хотя один был писателем, а другой – психологом, но оба шли к одной цели – за всю жизнь искали высший смысл жизни и смерти. Бунин повсюду в своих произведениях проявляет свою любовь к жизни, эрос автор превращал в произведения и описывал свою искреннюю любовь к женщинам, наделенным жизненной силой. Такая любовь не сексуальна, а стремление к жизни, взаимное притяжение организмов – процесс превращения нарциссического либидо в объектную любовь. Отношение писателя к смерти, любопытство и страх капитуляции, отрицание и примирение представляют собой законченный процесс осознания танатоса и борьбы с ним. Интерпретация произведений Бунина с точки зрения теории Фрейда позволяет выяснить причины различного поведения героев произведений, по-настоящему проникнуть в их внутренний мир, осмыслить саму проблему.

Библиографический список

1. Бурлака Д.К., Аверин Б.В. *Бунин: pro et contra: личность и творчество И.А. Бунина в оценке русских и зарубежных мыслителей и исследователей: Антология.* Москва: Издательство: Издательство РХГИ, 2001.
2. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 9 т. Москва: Издательство «Художественная литература», 1966.
3. Фрейд З. *Я и оно*. Москва: Издательство «Эксмо», 2015.
4. Фрейд З. *Фрейд о творчестве и бессознательном: искусство, литература, любовь, религия*. Перевод Сунь Кайсян. Пекин: Издательство China Prospect, 1986.
5. Фрейд З. Новая теория психоанализа. *Антология Фрейда.* Перевод Ван Фэнъянь, Го Бэньюй. Пекин: Издательство Зючжоу. 2014; Т. VIII.
6. Браун Н. *Противостояние между жизнью и смертью*. Перевод У Хоукай, Фэн Чуаня. Гуйчжоу: Народное издательство Гуйчжоу, 1994.

References

1. Burlaka D.K., Averin B.V. *Bunin: pro et contra: lichnost' i tvorchestvo I.A. Bunina v ocenke russkih i zarubezhnyh myslitelej i issledovatelej: Antologiya.* Moskva: Izdatel'stvo: Izdatel'stvo RHGI, 2001.
2. Bunin I.A. Sobranie sochinenij: v 9 t. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1966.
3. Frejd Z. *Ya i ono*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2015.
4. Frejd Z. *Frejd o tvorchestve i bessoznatel'nom: iskusstvo, literatura, lyubov', religiya*. Perevod Sun' Kajsyan. Pekin: Izdatel'stvo China Prospect, 1986.
5. Frejd Z. Novaya teoriya psihoanaliza. *Antologiya Frejda.* Perevod Van F`en`yan', Go B`en'yuj. Pekin: Izdatel'stvo Zyuchzhou. 2014; T. VIII.
6. Braun N. *Protivostoyanie mezhdu zhizn'yu i smert'yu*. Perevod U Houkaj, F`en Chuanya. Gujchzhou: Narodnoe izdatel'stvo Gujchzhou, 1994.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-430-433

Pugacheva E.N., *senior teacher, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia); postgraduate Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), Elena.Pugachva@vvsu.ru*

FUNCTIONING OF TOPONYMS IN M.V. SHCHERBAKOV'S ESSAYS "ODYSSEYS WITHOUT ITHACA". The article analyzes functioning of toponyms in M.V. Shcherbakov's essays "Odysseys without Ithaca", considers the formal and semantic onymization of toponymic objects of Primorsky Krai, taking into account the influence of context on the implementation of the semantics of linguistic units and the presence of an implicit author's assessment in the text, as well as the actual context of statements. The author of the article investigates the toponymic space of the Vladivostok text in order to identify the role of toponyms as part of syntactic constructions in the formation of chronotope and multiculturalism as a characteristic feature of the Vladivostok text, analyze lexical and semantic variants of the implementation of toponyms involved in revealing the image of Vladivostok as a port city.

*Key words***: toponym, chronotope, Vladivostok text.**

Е.Н. Пугачева, *ст. преп., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, аспирант Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОПОНИМОВ В ОЧЕРКАХ М.В. ЩЕРБАКОВА «ОДИССЕИ БЕЗ ИТАКИ»

В статье анализируется функционирование топонимов в очерках М.В. Щербакова «Одиссеи без Итаки», рассматривается формальная и семантическая онимизация топонимических объектов Приморского края, при этом учитывается влияние контекста на реализацию семантики языковых единиц и наличие в тексте имплицитно выраженной авторской оценки, а также собственно контекст высказываний. Автор настоящей статьи исследует топонимическое пространство владивостокского текста с целью выявления роли топонимов в составе синтаксических конструкций в формировании хронотопа и поликультурности как характерной черты владивостокского текста, анализирует лексико-семантические варианты реализации топонимов, участвующих в раскрытии образа Владивостока как портового города.

Ключевые слова: **топоним, хронотоп, владивостокский текст.**

В последние десятилетия в рамках обращения к антропоцентрической парадигме активное развитие получила проблема функционирования и семантической нагруженности топонимов в тексте. Многогранность и разнообразие функций топонимов обусловили различные подходы к их изучению. Современные исследователи рассматривают топоним не только как лингвистический знак, но и как источник национально-культурной информации, накопленной человечеством, который, как пишет О.Л. Рублёва, «вмещает в себя знания о действительности, свойственные как массовому, так и национальному сознанию» [1].

Большое количество современных лингвистических исследований направлено на исследование топонимической картины мира как части языковой картины мира. Так, в рамках когнитивного подхода, В.В. Корнева, Е.С. Кубрякова [2; 3] описывают топонимическую картину мира как особую структуру знания, позволяющую выявить и описать ментальные представления «о пространстве в целом, об отдельных географических объектах и особенностях их восприятия тем или иным этносом» [2]. М.Э. Рут, рассматривая способы создания образной номинации в языке, отмечает, что существует различие между актом создания номинации (как актом языка) и выбором номинативной единицы (как актом речи) [4], следовательно, топоним является вторичной языковой единицей, и его формирование происходит в результате взаимодействия концептов [3]. Такое переплетение концептов позволяет исследователям рассматривать топонимический концепт как «перекресток концептов» [1].

В фокусе внимания современных исследователей находится «топонимический концепт» [1], который выступает как фрагмент «общенациональной или индивидуально-авторской картины мира» [1].

Актуальное направление лингвистических исследований связано с определением функционального потенциала топонимов в разных речевых жанрах. Ученые [1; 2] отмечают, что в топонимической картине мира запечатлены этнокультурный опыт носителя языка и разные виды знания (наивно-бытовое, культурное, историко-социальное), составляющие его картину мира, следовательно, топонимы во многом обусловливают особенности построения различных типов текста, обслуживающих самые разнообразные сферы человеческой коммуникации.

В литературоведческих текстах топонимы служат средством имплицитного выражения авторской оценки, стилистического контраста, устанавливают хронотопные рамки произведения, поскольку предлагают точную фиксацию повествования в пространстве и времени. В.В Корнева [2] отмечает, что в литературном тексте «одновременно могут актуализироваться» [1, с. 153] социокультурная информация и смысловые приращения, полученные в контексте. В данном случае наблюдается реализация стилистических функций топонимов, которые определяются жанром художественного произведения.

Функциональный подход к изучению топонимов представляется нам перспективным, поскольку их содержательная значимость в структуре текста еще не была предметом специального лингвистического исследования. Рассмотрение функционирования топонимов в локальном тексте является наиболее перспективным в раскрытии текстообразующих свойств языковых средств в целом и топонимов в частности в силу сопряженности данного типа текста с целым рядом социокультурных факторов. Исследование дальневосточного и владивостокского текстов является актуальным, так как образ города Владивостока, классификация языковых средств, формирующих коммуникативное пространство владивостокского текста в отечественной лингвистике и литературоведении, представляется недостаточно изученным.

Целью нашего исследования является анализ функционирования топонимов в составе синтаксических конструкций во владивостокском тексте М.В. Щербакова. Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи исследования: 1) контекстуально-семантический анализ конструкций, в состав которых входит топоним; 2) определение функций топонимов в формировании хронотопа владивостокского текста.

Новизна исследования в выявлении амбивалентности владивостокского текста как способе реализации образного компонента топонимических концептов. Теоретическая и практическая значимость заключается в возможности последующего применения результатов настоящего исследования в практике функционального анализа художественного текста, составлении речевого портрета автора, исследовании образного компонента в составе топонимического концепта.

Теоретическую базу исследования составили труды по топонимии Приморья О.Л. Рублевой, исследования топонимических концептов О.Л. Рублевой, В.В. Корневой и образа в структуре слова И.А. Стернина [5], исследования Е.С. Кубряковой в области когнитивной лингвистики.

Источником материала для исследования послужили очерки М.В. Щербакова «Одиссеи без Итаки» [6], локусно привязанные к Владивостоку. Исследовано тридцать пять страниц текста, в которых зафиксировано сто пятьдесят три топонима и пять оттопонимических дериватов, связанных с Владивостоком и Приморским краем. Приведем их в порядке убывания по количеству употреблений в тексте: Владивосток (23), Посьет (12), Приморье (7), Шанхай (7), Япония (6), Корея (6), Россия (5), Сейсинь (5), Вторая Речка (4), Эгершельд (4), Мукден (4), Харбин (4), Гензан (4) Светланка (3), Русский остров (3), Сидеми (3), Камчатка (3), Китай (3), Адмиральская пристань (2), Золотой Рог (2), Подножье (2), р. Суйфун (2), Никольск (2), Сахалин (2), Желтое море (2), Фузан (2), Вашингтон (2), Спасск (2), Первая речка (1), Алеутская (1), остров Путятина (1), залив Петра Великого (1), Шкотово (1), мыс Поспелова (1), Дальний Восток (1), Гнилой Угол (1), ст. Раздольная (1), Чуркин (1), Приханкайский Край (1), ст. Пограничная (1), Никольск-Уссурийский (1), Забайкалье (1), Николаевск-на-Амуре (1), Омск (1), Чита (1), Токио (1), Сеул (1), Сейсиньская бухта (1), Иньоу (1), Америка (1), Сербия – (1), Балканы (1), Македония (1), Филиппинские острова (1), Манила (1); Чуркинское интендантство (2), Гамовский маяк (2), Эгершельдские причалы (2), Читинское правительство (1), Прихабаровские деревни (1).

В исследуемом тексте Приморский край (52%) представлен:

1) названиями **населенных пунктов**: Владивосток, Посьет, Никольск/ Никольск-Уссурийский;

2) наименованиями **рек, бухт, заливов**: р. Суйфун, бухта Золотой Рог, залив Петра Великого;

3) названиями **улиц, районов** города: Первая Речка, Вторая Речка, Гнилой Угол, Алеутская, Эгершельд, Светланка;

4) наименованиями **островов**: Русский остров, остров Путятина;

5) названиями **морских объектов**: Адмиральская пристань, Эгершельдские причалы, Гамовский маяк.

Контекстуально-семантический анализ показал, что в рассмотренных нами текстах топонимы выступают в трех лексико-семантических вариантах:

1) наименование места (65,3%):

(1) *Спускаясь по **Алеутской**, на **Эгершельде** накапливались обозы и арьергарды глебовских казаков, грязные и ободранные* [6, с. 323];

(2) *Большинство моих знакомых уже **уехало в Японию и Китай** на последних переполненных пароходах* [6, с. 328].

2) указание на **время**, когда персонажи находились в соответствующем месте (5,7%):

(3) *И вовремя: у нас не было свежей воды **с самого Владивостока**, и казачий десант открыто волновался, получая, как и все остальные, впрочем, всего по котелку в день* [6, с. 327].

(4) *Японцы же, перед которыми всячески заискивали братья Меркуловы, недолюбливали прямого генерала **еще с Омска и Читы**, и его обращение к населению, в котором он приветствовал эвакуацию японских войск из Приморья, выбило последний козырь военной партии в Японии* [6, с. 333].

Такое метонимическое значение объясняется естественной взаимосвязью места и времени в человеческой жизни и сознании.

3) обозначение **субъектов** – людей, находящихся на этой территории (7,7%):

(5) ***Светланка зашевелилась**, как разрытый муравейник* [6, с. 322];

(6) *Конечно, **судьба Белого Приморья** была решена не этим обращением и даже не токийскими дипломатами, а уже полгода тому назад Вашингтонской конференцией /…/* [6, с. 333].

К этой группе также относятся названия столиц или стран в значении **«власти, руководство этой страны»**:

(7) */…/ это были неоднократные объяснения в любви со стороны «фактического» правительства Владивостока, которыми азиатская дипломатия могла наивно отписываться **при слишком настойчивых нажимах Америки*** [6, с. 333].

Как видно из приведенных примеров, топоним в локусном тексте выступает не просто в буквальном значении (65.3%), но и расширяет значение, обозначая время (5.7%) и выступая в субъектном значении (7.7%).

Ключевую роль в хронотопе текста играет Приморье, но также представлены топонимические знаки других территорий Сибири и Дальнего Востока (19.2%): Хабаровск, Спасск, Камчатка, Сахалин, Забайкалье, Николаевск-на-Амуре, Омск, Чита:

(8) *Один из них заключался в том, чтобы флотилия шла на север, **на Сахалин или Камчатку,** зайдя предварительно в Посьет и захватив оттуда армейские части* [6, с. 319].

Другой пример:

(9) *Кроме того, газетные стратеги усиленно кричали о росте белоповстанческаго движенья в **Забайкалье**, которое, по их расчетам, должно было оттянуть в тот район силы красных и освободить таким образом Владивосток от нависшей опасности* [6, с. 316].

Характерной чертой владивостокского текста является поликультурность. Поэтому в нём широко представлены знаки других культур: китайской (11,5%), корейской (7,7%), японской (3,9%), балканской (5,7%), американской – 1,9%:

(10) *Через этот городок лежит ближайший путь морем из **Владивостока в Харбин**, через **Сеул** и **Мукден**, и поэтому большая часть беженцев, имевших возможность выехать на собственный счет частными пароходами, высадилась именно здесь и почти сейчас же двинулась дальше, в Полосу Отчуждения, еще до прихода кораблей флотилии* [6, с. 339].

Другой пример:

(11) *Я очень жалел, что мне не удалось проститься с генералом: ведь я был его подчиненным еще на **Балканском** фронте, когда в 1916-м году наша бригада брала для **Сербии** Монастырь* [6, с. 333].

(12) *И там, среди выжженных скал **Македонии**, как и среди пологих сопок Приханкайского Края, он всегда своим исключительным бесстрашием, добротой и честностью во всем умел влюблять в себя подчиненных* [6, с. 333].

Предметом нашего исследования является топонимическое пространство Владивостока. Группа топонимов Владивостока представлена 1) названиями **районов**: Вторая Речка (употребляется в тексте 4 раза), Эгершельд (4), Русский остров (3), Подножье (2), Первая речка (1), Гнилой Угол (1), Чуркин (1); 2) названиями **улиц**: Светланка (3), Алеутская (1); 3) названиями **городских объектов**: Адмиральская пристань (2), Чуркинское интендантство (2), Эгершельдские причалы (2); 4) названиями **заливов и бухт**: Золотой Рог (2), залив Петра Великого (1):

(13) *Не успели мы утром «стать на бочку» в бухте **Золотого Рога**, как «Дыдымов» получил новое поручение: требовалось перевезти из Морского Госпиталя **на Русский остров** раненных в последних боях каппелевцев* [6, с. 327].

(14) *Наконец, уже за полночь, мы снялись и спокойно дошли до **Поспелова**, где и выгружали страдальцев до самого рассвета* [6, с. 320].

(15) *Всюду шел оживленный торг бельем и вещами из **Чуркинского** интендантства: нужны были иены на корейскую сивуху, которая продавалась в каждой фанзушке* [6, с. 332].

Ключевую роль в изображении панорамы города играет море. Топонимы создают уникальный облик Владивостока как портового города – *«причалы», «военные корабли»* – не спокойного, а словно *«разрытый муравейник»*:

(16) *Проходя мимо **Морского Штаба**, я увидел, как из дверей выходили **морские офицеры**, помещавшиеся последнее время в верхнем этаже, со своими английскими сумками через плечо. Они спускались к **Адмиральской пристани*** [6, с. 322].

Другой пример:

(17) *При зареве подожжённой барахолки, наводившем розовые зайчики на высоко торчавший над городом дом Центросоюза, мы долго путались по **Эгершельдским причалам**, отыскивая наш корабль* [6, с. 323].

Топонимы в очерках М.В. Щербакова выполняют важную функцию – формируют хронотоп, который можно представить как «исход» – осознанное стремление покинуть место, даже не зная конечного пункта назначения. Функционирование топонимов в системе хронотопа проявляется в их сочетаемости со словами разных частей речи, в первую очередь – с глаголами и отглагольными существительными с предлогами «в», «на», «по», «за», «через», «к», «до», «с/со» или без предлогов. Семантический анализ показал, что регулярно топонимы выступают в составе конструкций, указывающих на характер движения. В результате проведенного анализа мы выделили следующие семантические группы: местоположение (28%), направление движения в пункт назначения (42%), пункт отправления (19%), промежуточный пункт (11%). Рссмотрим их подробнее:

1. Направление движения **в пункт назначения** (куда?) – наиболее многочисленная группа (42%):

1) **будут перевезены на** Русский остров;
2) **на ст. Пограничная**;
3) **идут в** Желтое море;
4) **идут на** Камчатку;
5) мы двигались крайне медленно **и вошли в** Сейсиньскую бухту;
6) **не пропустят** красных **в** Южное Приморье!;
7) От Владивостока **до Шанхая;**
8) отказывалось визировать **паспорта на Харбин**;
9) **отступали за** р. Суйфун;
10) **отступили на Владивосток**;
11) Посьет. **Пошли к желтым**;
12) **поход в один из** портов Северного Китая;
13) **поход** флотилии **в Южном** направлении;
14) приказание **идти на** Русский остров;
15) **пробираться** по корейской территории **в Мукден**;
16) **пробраться через** Корею до Харбина;
17) **пропустили** красных **на** Первую Речку;
18) **просочиться в** Гнилой угол;
19) рассчитывая **проехать** морем **до** одного из портов Кореи;
20) снялись и спокойно **дошли до** Поспелова;
21) **спускались к** Адмиральской пристани;
22) **требовалось перевезти на** Русский остров раненых;
23) **уехало в** Японию;
24) **уехало в** Китай на последних переполненных пароходах;
25) флотилию любезно встретили и затем **сопровождали неотступно до самого Фузана** две миноноски;
26) **шла на** Сахалин;
27) **шла на** Камчатку;
28) Через Мукден **в Харбин**;

2. местоположение (где?):

1) бабушка **в** Сидеми **осталась**;
2) Посьете **ждало** новое разочарование;
3) В **Сидеми**, вероятно, уже партизаны…;
4) долго **путались по** Эгершельдским причалам;
5) крах белой власти **в Приморье;**
6) **накапливались на** Эгершельде;
7) **находился на** ст. Раздольной;
8) **находящийся на той же стороне** залива Петра Великого;
9) **не успели «стать на бочку» в** бухте Золотого Рога;
10) о росте движенья в **Забайкалье**;
11) **обойдя** японские позиции **на** Второй Речке;
12) опасность навигации **у берегов Камчатки**;
13) **осядем** пока **в** Сейсине;
14) последнее крупное именье **в России**…;
15) **разгулялись в** Посьете так широко;
16) Тайфун **в** Желтом море;
17) у сторонников оккупации **в Японии**;
18) **укреплялись на** Второй Речке;
19) часа два **болтались вокруг Гамовского** маяка.

3. Пункт отправления (откуда?):

1) **до ухода из** Владивостока
2) **на Посьет**;
3) **перевезти с Подножья** на остров Путятина;
4) **объявления об эвакуации** Владивостока;
5) **От** Владивостока (до Шанхая);
6) **по направлению к Посьету**
7) **Посьет**. Пошли к желтым;
8) **Прощай**, Владивосток!;
9) **путь** морем **из** Владивостока;
10) путь на **Никольск** будет отрезан;
11) **эвакуацию** войск **из** Приморья;
12) **эвакуация** Владивостока…;
13) чуть ли не **у самого выхода из** Посьетской бухты;

4. Промежуточный пункт (через что?):

1) **двигаться по** тракту;
2) **зайдя в Посьет** и захватив оттуда армейские части;
3) **по корейской территории** в Мукден;
4) пропустить **через Китайскую** границу;
5) спускаясь по **Алеутской**;
6) **через Сеул**;
7) **Через Мукден** в Харбин.

Результаты семантического анализа позволяют сделать вывод о том, что хронотоп формируется топонимом и грамматическими средствами: группа «из Владивостока» представлена несколькими средствами: предлогами «из»: *до ухода **из** Владивостока*, «от»: **От** Владивостока (до Шанхая), «к»: *по направлению **к** Посьету*, *Посьет. Пошли **к** желтым*; отглагольным существительным «эвакуация»: *объявления **об эвакуации** Владивостока*; синтаксической конструкцией: ***Прощай**, Владивосток!* Пункт отправления связан с Владивостоком или местом в Приморском крае, а пункт назначения представлен примерами с топонимами, обозначающими места за пределами Владивостока и России в целом.

(18) *24-го октября мы в последний раз видели его конические сопки, посыпанные белыми кубиками домиков, и **вдавшуюся в море тонким серпом дамбу Токаревского маяка*** [6, с. 330].

В группах «местоположение» и «пункт назначения» преобладают населенные пункты, находящиеся за пределами Владивостока, и другие страны: Китай, Корея, Япония.

Особую семантическую группу составляют сочетания топонимов с глаголами и другими словами, которые обозначают борьбу, войну, завоевание и указывают на то, что за данную территорию идет борьба.

(19) *В Сидеми, вероятно, уже партизаны… **Обманули проклятые япошки: сколько раз уверяли, что ни за что не пропустят красных** в Южное Приморье*!.. [6, с. 331].

Другой пример:

(20) *Ходили слухи, что **японцы спешно укрепляют окопами район Второй Речки**, и этого маленького факта хватало, чтобы обыватель засыпал сравнительно спокойно* [6, с. 319].

Частотность слов с военным значением («все зашевелилось», «обещали резню в стиле Николаевска-на-Амуре») и использование экспрессивно окрашенной лексики («япошки», «прожорливое рыло», «белое бельмо») задает общее ощущение тревожности в тексте и указывает на общее состояние катастрофы:

(21) *Несмотря на эти **тревожные вести**, большинство обывателей все еще продолжало на что-то надеяться. Многие считали, что все объявления японцев об окончательной эвакуации Владивостока не позже 1-го ноября не больше и не меньше, как очередной блеф японокомандования* [6, с. 316].

(22) *И до него **дотянулось прожорливое и тупое рыло революции**, щадившее по какому-то капризу в течение пяти лет прекрасное и культурное Сидеми, последнее крупное именье в России…* [6, с. 331].

Одновременно с использованием топонимов в синтаксических фигурах в тексте поддерживается идея многолюдности:

(23) ***Светланка** зашевелилась, как разрытый муравейник* [6, с. 322].

Кругом толкотня, разнородная масса людей, оказавшихся в одинаковой ситуации выбора – это проявляется в использовании оценочной лексики: здесь и *«морские офицеры»*, и *«грязные и ободранные казаки»*, и *«япошки»*, сплоченные страхом перед *«красными»*.

(24) *Хотя японцы и укреплялись на Второй Речке, **военные круги боялись**, что прекрасно вооруженные красные сомкнут немногочисленные япон-*

ские заставы и ворвутся в город или что партизаны обойдут японские позиции с фланга, со стороны Шкотова [6, с. 320].

Движение представляется в тексте не только в буквальном смысле, но отражает движение политических режимов во Владивостоке («красные», «белые», «японцы»). Одновременно с ужасом происходящего ощущается авторская ирония в тексте, которая создается топонимом в комбинации с оценочным средством:

(25) *Распространившиеся в среду по городу листки, отпечатанные в подпольной типографии «Красного Знамени», **обещали владивостокским белым новую резню в стиле Николаевска-на-Амуре*** [6, с. 320].

Топонимы в составе словосочетаний и предложений отражают передвижение людей в тексте – в начале повествования подчеркивающее массовость движения, хаотичность, спешное бегство из России и произвол красных и противопоставленное неуверенным медленным шагам на чужбине, олицетворяющим временный приют, в финале очерка.

(26) *Таким-то **застывшим островком старой России в смерче революции и оставался крошечный пятачок Приморья с Владивостоком** до самого 26 октября 1922 года, когда японцы начали вывозить из бухты Золотого Рога свои последние эшелоны, а красная милиция Военкома Уборевича заняла наконец **город, остававшийся в течение пяти лет болезненным бельмом** на глазах Р.С.Ф.С.Р.* [6, с. 315].

Данный пример иллюстрирует, каким был Владивосток до описываемых событий: спокойный островок в смерче революции. Изображаемое подчеркивает, как началось безудержное движение.

(27) *Спускаясь по **Алеутской**, на **Эгершельде** накапливались обозы и арьергарды глебовских казаков, грязные и ободранные* [6, с. 323].

В ходе анализа нами отмечены случаи реализации образного компонента топонимических концептов. Амбивалентность – отличительная черта владивостокского текста. С одной стороны, представлены картины ужаса, тревоги, резни, грабежей, с другой – с иронией представлена жизнь обывателей в новых условиях:

(28) *Сейчас же заговорили, что **ограбление произвела партизанская шайка**, успевшая, должно быть, просочиться в Гнилой угол, обойдя с фланга японские позиции на Второй Речке* [6, с. 322].

Амбивалентность проявляется в том, что одновременно с изображаемыми страшными событиями, борьбой показаны картины торга, скупки краденного, покупки *«корейской сивушки»* в каждой «*фанзушке*». Общество разделено на две части: в то время как в одной части города *«перевозят раненых на Русский остров»*, в другой идет *«оживленный торг»* награбленным. В тексте прослеживается авторская ирония:

(29) *Весь Эгершельд представлял собой гигантскую **барахолку, где можно было купить по полтиннику за аршин** английский офицерский шевиот из разбитых накануне казаками интендантских складов на Чуркине* [6, с. 329].

В целом топонимы в очерках М.В. Щербакова выполняют ряд функций: а именно – формируют хронотоп «исход», который можно представить как эмоционально напряженное передвижение людей. При этом движение не целенаправленное, а хаотичное, так как главная цель – покинуть это место, убежать, даже не зная куда:

Обращает на себя внимание само название очерка – «Одиссеи без Итаки» – в названии использован прецедентный феномен, который подтверждает основную мысль текста – массовый исход. Кроме того, сам текст снабжен эпиграфом из «Одиссеи» Гомера: «Много и сердцем скорбел на морях, о спасеньи заботясь Жизни своей и сопутников …», о людях, которые ушли с осознанием, что никогда не вернутся, а финальным аккордом очерка звучит авторская отсылка к «Одиссее»: «/…/ я искренне желаю современным Одиссеям обрести среди пальмовых рощ Филиппин новую Итаку /…/».

Библиографический список

1. Рублёва О.Л. К типологии концептов: топонимические концепты. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2017; Т. 16. № 9: 76 – 84.
2. Корнева В.В. Топонимические исследования в новой научной парадигме. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 1: 150 – 154.
3. 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.
4. Рут М.Э. *Образная номинация в русском языке*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1992.
5. Стернин И.А. Розенфельд М.Я. *Слово и образ*: монография. Воронеж: Истоки, 2008.
6. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки*. Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы. Владивосток: Рубеж, 2011.

References

1. Rubleva O.L. K tipologii konceptov: toponimicheskie koncepty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2017; T. 16. № 9: 76 – 84.
2. Korneva V.V. Toponimicheskie issledovaniya v novoj nauchnoj paradigme. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 1: 150 – 154.
3. 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.
4. Rut M.`E. *Obraznaya nominaciya v russkom yazyke*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1992.
5. Sternin I.A. Rozenfel'd M.Ya. *Slovo i obraz*: monografiya. Voronezh: Istoki, 2008.
6. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki*. Povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody. Vladivostok: Rubezh, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 398.87 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-433-436

***Rasumov V.Sh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Philological Faculty, Chechen State University n.a. A.A. Kadirov, Head of Chechen Literature and Folklore Laboratory "Chechen Language Institute" (Grozny, Russia), E-mail: vakha66@mail.ru*

THE IMAGE OF THE LONELY HERO IN CHECHEN HEROIC-HISTORICAL SONGS "ILLI". This article examines the image of the folk hero in Chechen heroic-historical "illi" songs on the basis of published works and field materials. The analysis of the considered texts shows that patriotic and social themes are stable and dominant in the Chechen heroic epos, as in the heroic literature of many other Caucasian peoples. The portrayal of reality in terms of traditional heroics (heroic exaltation, the cult of valour and valour, idealisation, etc) are markedly dominated in the illi" songs because they represent human values (first of all moral values) connected with the upbringing of heroic and active men who can defend the weaks and resist social violence and oppression on the part of local feudals and foreign oppressors. In this context, freedom, equality, fraternity and justice become the main criterias of values. Heroic-historical songs express love of the country, friendship, loyalty to the word, respect for women, courage and bravery. The songs especially praise the observance of dignity and competitioncalled "yakh". Among the most popular and widespread Chechen songs are the songs of heroes – "The Song of Prince Musost and Surkho, son of Ada, living on the Terek", "Aktola, son of Jumi", "The Song of Jammirz, son of Madi", "Three Victories of Shikhmirzi", "Eli, son of Umar from Akki", and others. "Illi" songs are principal depositories of Chechen spiritual and moral values.

Key words: **Chechen folklore, heroic-historical songs, hero, image, illi, heroism.**

***В.Ш. Расумов,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», зав. лаб. чеченской литературы и фольклора ГКУ «Институт чеченского языка», E-mail: vakha66@mail.ru*

ОБРАЗ ОДИНОКОГО ГЕРОЯ В ЧЕЧЕНСКИХ ГЕРОИКО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕСНЯХ ИЛЛИ

В данной статье на основе опубликованных работ и полевых материалов рассмотрен образ народного героя в чеченских героико-исторических песнях илли. Анализ исследуемых текстов показывает, что в чеченском героическом эпосе, как и в героической словесности целого ряда народов Кавказа, патриотические и социальные темы стабильны и занимают ведущее место. В песнях илли явно преобладает изображение действительности с точки зрения

традиционной героики (преувеличение превосходных качеств героев, культ доблести и мужества, идеализация и т. п.) потому, что здесь изображаются человеческие ценности (в первую очередь моральные), связанные с воспитанием героической, активной личности, – личности, способной защитить слабых, бороться против социального насилия и гнета как со стороны местной феодальной верхушки, так и внешних притеснителей. В этом контексте свобода, равенство, братство и справедливость становятся главными ценностными критериями. Героико-исторические песни воспевают любовь к родине, дружбу, верность слову, уважение к женщине, храбрость и мужество. Особо высоко ставится в песнях проявление достоинства и соревнования, именуемое словом «йахь». К числу наиболее популярных и распространенных в чеченском народе относятся песни о героях – «Песня о князе Мусосте и о Сурхо, сыне Ады, живших по Тереку», «Актола сын Джуми», «Песня о Джаммирзе, сыне Мади», «Три победы Шихмирзи», «Эли сын Умаров из Акки» и другие. Песни илли являются одним из основных хранилищ духовно-нравственных ценностей чеченского народа.

Ключевые слова: **чеченский фольклор, героико-исторические песни, илли, образ, герой, героизм.**

В настоящее время влияние устного народного творчества на общественное сознание все более сужается в связи с ориентацией народа на профессиональное искусство. Одной из главных задач государственной политики России на современном этапе является изучение, возрождение и сохранение традиционной народной художественной культуры и её трансляция в социокультурное пространство. Неоднозначность толкования фольклора проявляется в том, что здесь указывается на народное творчество, преимущественно принадлежащее к устному. Также учёные этот термин прилагают к деятельности народа, которая создалась коллективно и была художественно-творческой, чтобы показать бытие, ключевые идеалы и представления людей. Правильно также назвать фольклором и поэзию, которую создал народ, а строки вошли в народные массы: множество преданий и песен, разнообразные частушки и анекдоты, увлекательный эпос о героях. Но к фольклору относятся и произведения народной музыки – песенные, инструментальные, пьесы, а также театральное искусство – народ создал драму, статистическую пьесу, здесь же существует театр кукол. Еще одним направлением народного творчества стала хореография, архитектура, отрасль изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Однако состояние, генезис и поэтика жанров традиционного фольклора, проблема определения границ его языковых явлений остаётся весьма актуальной для конкретного этноса, конкретной личности, в целом для народного самосознания. В связи с этим перед наукой встает вопрос о расширении предмета исследования, который до недавнего времени ограничивался изучением отдельных жанров фольклора.

К примеру, феномен чеченских героико-исторических песен илли всё ещё остается загадкой, хотя они монографически исследованы значительно больше, чем другие жанры.

Наш интерес к чеченской эпической песне обусловлен, прежде всего, признанием исследователями песенного эпоса илли как эстетической системы, обладающей «достаточно высокой степенью внутренней организованности» и имеющей «динамические связи и соотношения» [1, с. 67]. Кроме этого, изучение песен илли уточняет специфику жанра, даёт возможность определить предметный и признаковый особенности фольклорной песни, отражающей в себе народное сознание и его отношение к окружающему миру.

Имеющиеся на сегодняшний день труды чеченских ученых А.И. Нажаева, С.-Б. Арсанова, Х.Д. Ошаева, З. Джамалханова, С. Эльмурзаева, Я. Вагапова, И.Б. Мунаева, О.А. Джамбекова и др. являются основой изучения жанров чеченского фольклора. Используя данные методологические ориентиры, необходимо систематизировать накопленный опыт в области исследования героико-исторических песен илли, развивая его с учетом тенденций современной науки. Чеченской литературоведческой науке сегодня необходимо возрождение и восстановление опыта и традиций. В этом видится актуальность данного исследования.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней проанализирован образ одинокого героя в чеченских героико-исторических песнях илли.

Цель исследования – рассмотреть образа одинокого героя в чеченских героико-исторических песнях илли.

Задачи исследования:

– проанализировать особенности жанра;

– выявить особенности образа одинокого героя, которого народ наделил наиболее важными человеческими качествами;

– выявить поэтические особенности и специфику национальной художественности в текстах чеченских героико-исторических песен илли.

Теоретическая значимость состоит в изучении поэтики народных песен и фольклорной картины мира, отраженной в песенной культуре чеченского народа.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материал статьи может служить источником создания лекционных материалов по чеченскому фольклору в вузах и общеобразовательных школах ЧР.

С начала 1950-х и до конца 1980-х годов прошлого века учеными Чечено-Ингушского научно-исследовательского института проводилась большая работа по сбору и изучению героико-исторических песен илли, которые опубликованы в ряде сборников. Первый из них – «Чеченский фольклор (народные песни, частушки)» – вышел в свет в полном объеме в 1959 году. Он появился в результате кропотливой работы собирателей фольклора С. Эльмурзаева и З. Джамалханова. Второй по значимости сборник илли, в него включены более тридцати илли (в большинстве своем ранее не издававшихся), увидел свет в 2005 году. В эти сборники вошли песни, в которых отразились проблемы и события различных периодов истории Чечни, но историческая составляющая не является в них доминирующей. Скорее, речь идет не о конкретных событиях истории, а ситуациях нравственного выбора, когда герой вынужден проявить себя по отношению к конкретным вызовам. Этим вызовом может стать человек более высокого статуса, враг, соперник или какие-то обстоятельства.

В илли отражаются народные морально-этические и эстетические представления о том, как следует поступать положительным героям в тех или иных сложных жизненных ситуациях.

В чеченских героико-исторических песнях илли героя наделяют такими качествами, как честность, оптимистичность, находчивость, последовательность в поступках, мужественность, готовность к самопожертвованию. Герой заботится и защищает обездоленных, презирает богатство и смерть, уважителен к слабому полу и старшим.

В песне «Теркаца хьала охьа вехаш хиллачу эла Мусостах, Адин Сурхох илли» («Песня о князе Мусосте и о Сурхо, сыне Ады, живших по Тереку») устами отца героя сформулировано требование к единственному сыну: не уступать ни в чем своему социальному врагу-князю [2, с. 44].

В другом варианте песни старцы идут к матери Сурхо просить ее сына. Мать отвечает им «Но родила я Сурхо моего не для того, чтобы нежить его. Вам, если надо, отдам я его!». Затем наставляет сына: «Если они твою душу потребуют – вырви из тела, отдай им душу» [3, с. 175]. Именно такие значимые действия являются возвышенными и героическими с точки зрения песенных идеалов.

Обычно герой илли безымянен, и его просто называют «сын старого отца», «сын вдовы», если же герой поименован, то до добавляют «не имеющий брата».

В илли кристаллизуется образ героя – выразителя народных идеалов в периоды значимых для этноса социально-политических и экономических изменений. Герой этого эпоса – прежде всего воин. Он, естественно, предельно храбр, печется об обездоленных. На его плечи взваливаются многие трудности, связанные с тем, что он одинок, неродовит и т. д. Преодоление этих трудностей, проявляемый при этом беззаветный героизм, когда в результате герой илли зачастую гибнет, высокие героизированные общенародные идеалы и определяют лицо центрального героя песенного героико-исторического произведения.

Героев исторических песен довольно много. Наиболее часто упоминаются Таймиев Биболат, Сурхо, (сын Ады), Ахмед из Автуров, Арсамак, (сын Шоты) и др.

Лейтмотив героики проходит через многие песенные жанры, далеко не представляющие героический эпос, он может встречаться, например, даже в колыбельных песнях, функция которых состоит не только в простом убаюкивании младенца, но и в предрекании ему блистательного будущего, видя его как храброго и мужественного воина:

Хьо тIевоьду лекха лам
Йоьза белир, Майрбек!
Хьо тIевоьду маждар-буц
Хьаса белир, Майрбек!
Гаьнгалин аган чохь,
Техкийна Майрбек!
Дарин бухкарца,
Къийлина Майрбек!
Хьо дин тIе волуш, Майрбек!
Iонжар ма лазийла.
Гена хьо новкъа волуш,
Хьан некъ ва нислойла!
Iаьржачу лаьтта тIехь
Ког майра ловзийла,
Ва маьлхан дуьнен чохь
Ирс хилла лелийла! [3, с. 363]

Гора, к которой идешь ты,
(Пусть) медной будет, Майрбек!
Желтушник, к которому идешь ты,
(Пусть) волокном будет, Майрбек!
В колыбель-качели
Укаченный Майрбек!
Шелковой подпругой
Прикрепленный (к колыбели) Майрбек!
Когда ты вскочишь на коня.
(Чтоб) селезенка не болела.
В далекий собираясь ты путь
(Пусть) удачной будет твоя дорога!
На черную землю

(Пусть) храбро ступает нога,
В солнечном мире
Счастливым будь!
(Подстрочный перевод здесь и далее – авт.)

Историческое прошлое чеченцев, отягощенное набегами, войнами, состоянием постоянной готовности оказать сопротивление, объясняет данный факт.

Немаловажным является и то, что в героико-исторических песнях илли народ положительными чертами наделяет не только своих героев, он также чтит и идеализирует инонациональных героев, будь то Тарковский кант, Тасуха Кумыкский или Чёрный Ногай.

Характерная деталь илли: принципы приветствия, обходительности, гостеприимства «тарковских молодцев» ничем не отличаются от этических норм поведения чеченского героя, например, Эли, сына Умара из Акки. Так, во вводной части песни на традиционное приветствие Эли тарковские молодцы, собравшиеся на вечерней сельской сходке («пхьоьха»), отвечают общепринятым клише:

Iалайкум ва салам, ва нохчийн цхьалха кIант,
Хьо марша вогIийла, хьо Далла воьзийла!
Хьо лаа лиэларий, хьо тара леларий?

– Алейкум салам, одинокий чеченский молодец (кант),
Приходи свободным, да будет тобой доволен Аллах!
По своей воле или по нужде ты прибыл?

В подобном доброжелательном ключе происходит в илли первая встреча Эли, сына Умара из Акки с Тарковским молодцем:

Дакъаза ма вала, хIай Iуьллува кIанат!
Хьаша воцуш ву-те хьо йоккхачу кху Таркхахь,
ТIевосса вац-теша бIо буллуш ва хьаша?
Чохь ерг ца кхоош, коьмаьрша ву со-ма,
Карахь ерг дIатухуш, тIамна майра ву со-ма,
Айхьа лело ва гIуллакх ахь дийца мегар ду,
Ахь сайна дийцинарг – ас лело декхар ду

– Не будь обездоленным, эй, лежащий на земле кант!
Неужели у тебя нет человека в этой большой Тарке,
чтобы остановиться на ночлег,
Неужели у тебя здесь нет того, на кого ты мог положиться?
Я хлебосольный, всё что есть в доме кладущий на стол,
Я храбрый, при столкновении с врагом бьющий всё,
что попадётся под руку,
Ты можешь мне рассказать о деле, которое у тебя есть,
Всё что ты пожелаешь – будет исполнено...

Тарковский молодец не только по-братски помогает чеченскому молодцу Эли – сыну Умара из Акки – вернуть своего похищенного скакуна, якобы «купленного» у чеченского конокрада Шовхалом Тарковским, но и, лишив жизни своего вероломного единокровника, добывает для гостя знаменитого коня Шовхала и затем сопровождает его до самой границы Чечни. Дружба двух молодцев переходит в побратимство. Вскоре Эли вместе со своими друзьями – эпическими героями Астамиром Шатоевским, Жаммирзой, (сыном Мади), Бибулатом, (сыном Таймы), Сурхо, (сыном Ады), Ахой, (сыном Тимарки) – спасает своего названного брата от смертной казни.

Герой исторической песни, независимо от занимаемого им положения и роли в судьбе государства и народа, в описываемых событиях – живой исторический человек, сохраняющий своё реальное имя. Он не наделен необыкновенной физической силой или другими сверхъестественными качествами.

В песне «Об Алхаштой Алхе» исполнитель показал мужество, стойкость и верность долгу боевого товарищества. Три дня бьется Алха с товарищами, окруженный дружиной кабардинского князя Тепсарко. Наездники устроили завалы из порезанных лошадей. Уже все товарищи Алхи убиты. Остался в живых один Алха, но и он весь изранен:

В груди крымский свинец засел.
На губах кровь запекалась,
Пошатываясь, подошел он
К телам любимых товарищей:
– Илахи яраббий, о Аллах! [4, с. 232].

И тогда герой со словами:

«Если от этих тяжелых ран мне смерть суждена,
Лучше погибну я с этими молодцами!
Без них какая утеха мне в жизни будет?
С какими глазами к их отцам, матерям я вернусь?»,
Вынул из ножен свой широкий ханепейский кинжал,
Широкую рукоять кинжала на сердце
Храброго сердца – Чеги наставил,
Направил острие кинжала себе в грудь,
И опустил на него Алхаштой Алха» –
гибнет на поле боя [там же].

Песня завершается пожеланием исполнителя. Шуточный характер концовки смягчает драматизм события:

Ва нанас ма войла яхь йоцу и кIанат,
И вича ма кхиа кхира мижарг схьабаллалц,
Кхианза ца ваьлла и кхиъна ваьлча,
Цуьнан валар хуьлда-кха –
Хьерахь зударшца бол къуьйсуш,
Коьртах гали ва кхетта!
Ва лата луъчуьнан леташ кадолийла!
Ва вада луъчуьнан уьдуш садолийла! [5, с. 232].

Пусть мать не родит сына без чувств достоинства,
Если родится да не проживет он столько времени,
пока лепешка испечется.
Если по судьбе он все же вырастет,
Пусть смерть его постигнет,
На мельнице в споре с женщинами из-за очереди,
От удара мешком по голове!
Кто драться хочет – пусть руке его будет удача!
Кто бежать хочет – пусть душа его прервется в беге!

В некоторых песнях герои илли не имеют собственного имени и называются нарицательно – «йах ьйолу кIентий» (соревнующиеся в благородстве молодцы). Для чеченских героических песен илли не характерно нарушение пределов реально возможного в обрисовке героя, в его внешности. Одежда героя обыкновенная, но, как правило, лучшая. Шапку-папаху, в песнях называемую «чо чехка чолан куй», что значит коротковолосая смушковая шапка, обычно герой слегка надвигает на глаза (чо чехка чолан куй бIаьргаш тIе ва тоьттуш), видимо, для того, чтобы подчеркнуть блеск глаз и сделать взгляд более выразительным и неожиданным.

Все остальное, что надевает герой, называется «барзакъ» или «духар» (одежда) – это лучшая одежда «черкесскими женщинами, кумыкскими женщинами, соревнуясь, сделанная» (цу гIумкийн зударша, чергазийн зударша, къуьйсуш, дина духар). Одежда эта «для стана красивая, для тела удобная» (дегIана атта, куьцана хаза), её называют и «зорбананбедар». Слово «зорба» в современном чеченском языке выступает в значении печать, пресса, но в сочетании со словом одежда, «зорба» – видимо, фабричная одежда, лучшая одежда.

Одежда героев характеризуется сказителями илли как «оьзда духар» (благородный наряд).

Бурка героя обычно сделана чеченскими или андийскими женщинами. Изредка герой надевает на себя кольчугу (чIагаран гIarI). Никакой специальной богатырской одежды он не имеет.

Вооружение героя обычное: ружье восьмигранное, крымское или мажарское (бархI са болу мажар топ я гIирмин топ). Возможно, на Кавказ огнестрельное оружие проникало через Крым, поэтому ружье и называется крымским. Мажаром турки и, видимо, тюркойазычные крымцы называли Венгрию. Отсюда мажарское (мадьярское) может означать венгерское или австро-венгерское ружье. Часто ружьём называется просто мажар. Пистолет турецкий – «осмалойн топ». Сабля – «хьенапийн шаьлта» (кинжал работы известного мастера Ханепи), «мисаран болат тур» (египетская стальная сабля), «терсмаймалболат тур» (стальная сабля – «ревущая обезьяна»). Как вооружение героя в целом так и сабля никакими чудесными свойствами в эпосе илли не обладает. И только в религиозных песнях-назмах сабля названа собственным именем Зилбухар. Сабля Зилбухар – чеченское название знаменитого, по легендам мусульманского Востока, меча Зульфикар. Этот меч, по рассказам сказителей, имел обыкновение удлиняться при взмахе, поражая на дальнем расстоянии врагов.

Конь героя также не имеет никаких особенных или сверхъестественных свойств. Не умеет говорить по-человечески или предсказывать судьбу, как в сказках. Песенный конь «говорить языка не имеет, но сказанное понимает» (дIаьлларг кхеташ, схьалеба мотт боцуш) [6, с. 123]. В героическом эпосе данная способность редко употребляется. Так, в песне «Князь Монца и Вдовий сын» поверженный противником герой обращается за помощью к своему коню, и тот помогает ему:

ТIехьарчу когашца латта дIатуьйсуш
Го бохо хоьттира тов цу кIентан бора дин,
Бохоза ца буьтийла хиича юкъера тесира тов
И нохчийн жима кIант [7, с. 95].

Задними ногами землю отбрасывая,
Холм разрушать стал этого канта бурый конь,
Убедившись в том, что неразрушенным не оставят (его),
Из нутра выкинул этого чеченского молодого канта.

В народном сознании горцев, отразившемся и в илли, «дин» («конь») всегда – символ удачи, подарок судьбы, выражение благоволения высших сил к человеку. Между героем и «дин» существовала выраженная взаимосвязь, без одного не было другого. Подобная взаимосвязь и взаимозависимость между человеком и конем существовала и в реальной жизни еще в недалеком прошлом, укоренялась в психологии горцев, что было тонко подмечено и русскими писателями XIX в. Так, М.Ю. Лермонтов в повести «Бэла» показывает образ наездника Казбича, неразрывно связанного с конем Карагезом. В минуту опасности Казбич жертвует собой, чтобы спасти жизнь скакуна, спрыгивает с коня в пропасть, что-

бы тот смог выкарабкаться. Ночью Карагез, спасшись от вражеской погони, возвращается к месту падения хозяина – «бегает по берегу оврага..., фыркает, ржет и бьет копытами о землю...». Казбич видит в нем воплощение удачи, знак благоволения судьбы. Кража Карагеза приводит Казбича в неистовство, к моральной смерти.

Как отмечает И.Б. Мунаев, «обращение героя к коню, также являющееся характерным для жанра илли «общим местом», делится в основном на две части» [7, с. 32]. В начале герой, лаская своего любимого коня, напоминает ему о тех трудностях, которые он перенес, ухаживает за ним. После этого герой формулирует свою просьбу-пожелание, обращенную к коню, призывает последнего не жалеть себя. Так, в илли «Чечанарчу Мадин Жаммирзин илли» («Песня о Джаммирзе, сыне Мади») герой просит коня «услужить ему в самый трудный час», ибо рядом нет друзей, кроме любимого коня:

– С табуном на пастбище гнал ли я тебя?
Отдыха не ведая, мой скакун гнедой,
Сам холил, кормил тебя, мой скакун гнедой,
Для такого случая мой скакун гнедой.
Вот и случай выдался, чтоб нести меня.
Так лети ж, уздечкою черною звеня… –
Так сказал и плеткою он стегнул коня,
И рванулся радостно конь под Джаммирзо.

При исследовании роли и места коня в героико-исторических песнях илли, являющихся памятником духовной культуры чеченского народа, мы убеждаемся, что коню уделяется первостепенное место, между песенными героями и боевыми конями тесная связь. «КIант» (герой, молодец) и «дин» – это своеобразная героическая пара, которая в большинстве случаев сосредотачивает основное сюжетное развитие песни.

Характеристика оружия и одежды героя может быть краткой и развернутой. В том и другом случае подчеркивается идеальный характер предметов, их высокие достоинства. Как отмечает О.А. Джамбеков, «критерием ценности является высокая «марка» изделия, его качество». Идя на подвиг, герой, независимо от того, беден он или богат, строго должен иметь коня и оружие, грознее медведя. В песне «Бос хазчу Мусин илли» («Цветом лица красивого Мусы илли») говорится, что герой нарядился «дуьгуш нускал ва санна ша оьзда кечвелла, Тешаме ва герзаш гелашца ва къуьйлуш» (подобно увозимой замуж невесте), опоясался он «тешаме» (верным, проверенным) оружием. Превосходный идеальный характер вещей определяется следующими словами:

ТIерачу хормано хIара дуьне лепадеш,
Юкъарчу герзаша хIара дуьне лепадеш
Ша воьдуш хиллер тов, бос хаза хIара Муса.

Его одежда этот мир освещала,
Опаясанное оружие этот мир блеском покрывало,
Скакал цветом лица красивый Муса.

Анализ произведений устного народного творчества чеченцев конца XVII – начала XX века позволяет констатировать тот факт, что вооружение героя именуется «тешаме», т. е. «верное, проверенное и надежное»; во-вторых, часто употребляется определение «чал дера герзаш», т. е. страшнее разъяренного медведя оружие. В илли оружие имеет следующие разновидности: «мажар топ», или просто «мажар» (синоним кремневой винтовки), «истамул мажар» (стамбульский мажар), «гIирман мажар (крымский мажар).

Главное внимание в чеченских героико-исторических песнях сосредоточено на борьбе за независимость, свободу, на вере в свой народ, в его силу, на уверенности, что ведется справедливая борьба за свои родные горы, за свою землю. Этим и объясняется героизм и высокие воинские качества народных героев.

В этой статье достигнута основная цель, а также решены поставленные задачи. Резюмируя изложенное, надо отметить, что народные песни свидетельствуют о торжестве культа мужества и геройства. Появление илли было целой революцией в художественном сознании чеченского народа. Оно свидетельствовало об усилении общественной тенденции в устном народном творчестве, социальных, а позднее – политических мотивов и интересов, о сдвигах художественного отображения действительности [7].

Песни илли воссоздают значимые события из жизни народа, что является бесценным для чеченского народа, так как в силу отсутствия письменности история их недостаточно отражена источниках. Этим и объясняется востребованность героико-исторической песни илли в настоящие дни.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных чеченских героико-исторических песен илли и не затронутых в рамках статьи исторических песен илли, показывающих идеи дружбы и взаимопомощи народов Северного Кавказа.

Библиографический список

1. Джамбеков О.А., Джамбекова Т. Б. *Чеченское устное народное творчество.* Учебное пособие: в 2-х ч. Махачкала: Алеф, 2012; Ч. 2.
2. Арсанов С.А. *Чудесные родники. Сказания, сказки и песни народов Чечено-Ингушской АССР.* Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1963.
3. Дикаев М.Д. Земля на которой жилы мои деды. *Духовное наследие народов Чеченской Республики.* Грозный: ФГУП «ИПК» Грозненский рабочий», 2012; Выпуск 2, Т. III.
4. Ахмадов Я.З. К вопросу о взаимосвязях героя с боевым скакуном «дин» в героикоко-исторических песнях илли. *Героико-исторический эпос народов Северного Кавказа*: сборник научных трудов ЧИИИСФ. Грозный, 1988.
5. Мунаев И.Б. «Эла Монцин илли», «Бос хазчу Мусин илли». *Вопросы поэтики и жанровой классификации чеченских героико-исторических песен илли*: сборник научных трудов ЧИИИСФ. Грозный, 1984: 87 – 97, 135 – 142.
6. Мунаев И.Б. О некоторых морально-эстетических нормах поведения героев илли вайнахов. *Вопросы эстетики фольклора и литератур чеченцев и ингушей*: сборник научных трудов. ЧИИИСФ. Грозный, 1985: 28 – 38.
7. Джанкезова М.А.-А. *Карачаево-Балкарские историко-героические песни: генезис, жанровое своеобразие, поэтика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Available at: https://www.dissercat.com/content/karachaevo-balkarskie-istoriko-geroicheskie-pesni

References

1. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T. B. *Chechenskoe ustnoe narodnoe tvorchestvo.* Uchebnoe posobie: v 2-h ch. Mahachkala: Alef, 2012; Ch. 2.
2. Arsanov S.A. *Chudesnye rodniki. Skazaniya, skazki i pesni narodov Checheno-Ingushskoj ASSR.* Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1963.
3. Dikaev M.D. Zemlya na kotoroj zhily moi dedy. *Duhovnoe nasledie narodov Chechenskoj Respubliki.* Groznyj: FGUP «IPK» Groznenskij rabochij», 2012; Vypusk 2, T. III.
4. Ahmadov Ya.Z. K voprosu o vzaimosvyazyah geroya s boevym skakunom «din» v geroikoko-istoricheskih pesnyah illi. *Geroiko-istoricheskij `epos narodov Severnogo Kavkaza*: sbornik nauchnyh trudov ChIIISF. Groznyj, 1988.
5. Munaev I.B. «`Ela Moncin illi», «Bos hazchu Musin illi». *Voprosy po`etiki i zhanrovoj klassifikacii chechenskih geroiko-istoricheskih pesen illi*: sbornik nauchnyh trudov ChIIISF. Groznyj, 1984: 87 – 97, 135 – 142.
6. Munaev I.B. O nekotoryh moral'no-`esteticheskih normah povedeniya geroev illi vajnahov. *Voprosy `estetiki fol'klora i literatur chechencev i ingushej*: sbornik nauchnyh trudov. ChIIISF. Groznyj, 1985: 28 – 38.
7. Dzhankezova M.A.-A. *Karachaevo-Balkarskie istoriko-geroicheskie pesni: genezis, zhanrovoe svoeobrazie, po`etika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Available at: https://www.dissercat.com/content/karachaevo-balkarskie-istoriko-geroicheskie-pesni

Статья поступила в редакцию 21.04.22

УДК 811.521 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-436-438

***Vinokurova A.A.**, teacher, "EnglishMate" (Yakutsk, Russia), E-mail: aiynawazovski@gmail.com*
***Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*

LEXICAL MEANS OF EXPRESSING MODALITY IN JAPANESE SCIENTIFIC ARTICLES. The article discusses lexical means of expressing modality in Japanese scientific articles. In accordance with the aim of the work, features of expressing modality with the help of lexical means in Japanese scientific articles are revealed. To achieve the aim of the study, a scientific discourse is carried out as an object of linguistic research. The paper reveals the importance of the concept of the category of modality and features of lexical means of expressing modality in Japanese scientific articles. In the practical part of the study, lexical means of expressing modality in Japanese scientific articles are considered. Results of the research showed that modality in Japanese scientific discourse is most often expressed by such lexical means as modal adverbs and modal connectives. Lexical means of expressing modality help to display both objective and subjective modality. However, there are much more expressions of objective modality than cases of transmission of subjective modality.

Key words: **modality, scientific discourse, scientific article, Japanese language.**

***А.А. Винокурова**, преп., языковая школа "EnglishMate", г. Якутск, E-mail: aiynawazovski@gmail.com*
***З.Б. Степанова**, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В ЯПОНСКИХ НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ

В статье в соответствии с поставленной целью работы были выявлены особенности выражения модальности с помощью лексических средств в японских научных статьях. Для достижения цели исследования был рассмотрен научный дискурс как объект лингвистического исследования; определены понятия категории модальности; выявлены особенности лексических средств выражения модальности в японских научных статьях. В практической части исследования были рассмотрены лексические средства выражения модальности в японских научных статьях. Результаты проведенных исследований показали, что модальность в японском научном дискурсе чаще всего выражается такими лексическими средствами, как модальные наречия и модальные связки. Лексические средства выражения модальности помогают отображать как объективную, так и субъективную модальность. Однако выражений объективной модальности значительно больше, чем случаев передачи субъективной модальности.

Ключевые слова: **модальность, научный дискурс, научная статья, японский язык.**

Актуальность исследования определяется стремительным развитием японского научного стиля речи, научно-технического языка, а также тем, что научный японский язык существенно отличается от научного русского языка своей высокой стандартизацией. Целью данной работы является выявление лексических средств выражения модальности в японском научном дискурсе на основе статей из научно-академического информационного навигатора CiNii. Для достижения поставленной цели был выполнен ряд задач: во-первых, рассмотрен научный дискурс как объект лингвистического исследования; во-вторых, определено понятие категории модальности; в-третьих, выявлены особенности лексических средств выражения модальности в японских научных статьях.

Материалом исследования послужили 18 научных статей, размещенных на сайте научно-академического информационного навигатора CiNii. Чтобы подробнее рассмотреть специфику японского научного языка, нами были подобраны 6 статей, относящихся к сфере медицины, 6 из сферы философии, 3 – естественных наук и 3 – точных наук.

Под научным дискурсом мы понимаем развитие либо оспаривание предыдущих исследований, как собственных, так и чужих. Это, как правило, дискуссия с другими направлениями и отдельными лицами. Данный вид дискурса не экспрессивен и обязательно логически подкреплен. Следуя этому, возможности авторов научного текста в заимствовании отдельных фрагментов значительно ограничены.

Исходя из того, что научные статьи образуют модель научного жанра, некоторые исследователи определяют научную статью как первоисточник научного дискурса [1, с. 158]. Научную статью, исходя из этой мысли, можно назвать «ядром научного дискурса», так как в ней воплощаются все категориальные особенности научного дискурса.

Эти признаки научного дискурса предполагают выражение уверенности и сомнения, отрицания и предположения, реальности и нереальности. Автор не может адекватно исследовать идею и сообщать читателю достоверную информацию без овладения способами выражения модальности.

Модальность – это понятийная категория, которая характеризуется отношением говорящего к содержанию собственного высказывания и статусом обозначенной в содержании ситуации по отношению к реальному миру [2, с. 214–236]. Благодаря многообразию средств выражения модальности существует большое количество классификаций видов модальности. Среди них, прежде всего, выделяют модальность объективную и субъективную, где объективная модальность выражает отношение содержания текста высказывания к действительности, а субъективная – отношение говорящего к собственному высказыванию.

Научный дискурс, исходя из своей логизированности, включает ограниченное количество употребляемых средств выражения модальности. Модальность суждения в текстах научно-технического стиля в большинстве своем основывается на чисто логической оценке достоверности суждения, подкрепленной доказательствами и фактами. Модальные слова, которые мы можем заметить в текстах научного характера, определяющиеся рассудительной логической оценкой сообщения, образуют особую группу. Эта группа выявляется комплексной и отличающейся разнообразием набором модальных оценок. В ней можно выделить как чисто субъективную и несколько колеблющуюся оценку сообщаемого факта, так и объективное, логически обоснованное определение его достоверности.

В японском языке модальность выражается в большинстве своем модальными наречиями (陳述副詞 – Chinjutsufukushi) [3]. Однако благодаря сдержанности высказывания и изложения научно-технического языка не все они могут употребляться в научных статьях. По характеру и функции модального значения мы разделили модальные наречия на несколько групп.

Первая группа – модальные наречия, подчеркивающие достоверность высказывания и сигнализирующие об уверенности в утверждении: 「是非」– zehi – «непременно, обязательно», 「きっと」 – kitto – «непременно, обязательно», 「勿論」 – mochiron – «безусловно, конечно», 「無論」 – muron – «конечно, разумеется», 「必ず」 – kanarazu – «обязательно, непременно; всегда», 「間違いなく」– machigai naku – «1. Непременно, обязательно; 2. Точно, правильно», 「確かに」 – tashika ni – «действительно, точно» и др.

В подобранных нами научных статьях из данной группы модальных наречий, подчеркивающих достоверность высказывания, чаще остальных было употреблено наречие 「必ず」 – kanarazu, означающее «обязательно, непременно». Из 18 научных статей модальное наречие 「必ず」было по нескольку раз применено авторами 4 статей, среди которых научные статьи философского характера, относящиеся к сфере естественных, а также точных наук.

Пример 1.「そうした代替案という試みの結果は必ず次のことに行き着くだろう。」 – «У такой альтернативной попытки обязательно будет результат».

В рассматриваемых нами научных статьях, кроме модального наречия 「必ず」, не было употреблено ни одно наречие, которое означало бы «непременно, обязательно».「是非」 – zehi,「きっと」 – kitto,「間違いなく」 – machigai naku – в научных статьях не встречаются, уступая более экспрессивно нейтральному наречию「必ず」.

В текстах философских и научных статей, написанных на тему биологии, из модальных наречий, имеющих смысл «действительно, точно», чаще остальных употребляется модальное наречие 「確かに」 – tashika ni.

Пример 2.「確かに、このような有事の際には、アドバイスや態度を求めるような必要性が発生するが、誰もこの誘惑に屈するべきではない。」 – «Никто не должен поддаваться этому искушению, но, действительно, в случае такой чрезвычайной ситуации нужен совет и другое отношение (к проблеме)».

Модальное наречие「確かに」 – tashika ni – имеет большое количество определений и различных оттенков, но в текстах научно-технического языка оно используется в минимально экспрессивном значении – «действительно», вследствие чего является предпочтительным среди наречий с данным смыслом.

Из двух существующих модальных наречий, означающих «безусловно, конечно», 「勿論」 – mochiron – и「無論」 – muron, в рассматриваемых нами научных статьях, как правило, встречалось только「勿論」. Следует заметить также и то, что данное средство выражения модальности было обнаружено только в научных статьях на философскую тему, где содержание высказывания менее логизированное и опирается в большинстве своем на теории и гипотезы, не подкрепленные какими-либо доказательствами и фактами.

Следующая группа модальных наречий образуется из наречий, сигнализирующих об отрицании и подчеркивающих его присутствие в тексте. В научных статьях предпочитаются менее экспрессивные и более однозначные наречия, такие как 「必ずしも」 – kanarazushimo – «необязательно» и「決して」 – kesshite – «ни в коем случае».

Пример 3.「すなわち、スピノザにおいて「観念 」と言われる場合、それが必ずしも「人間精神が持つ観念」とは限らないということである。」 – «Другими словами, когда Спиноза обращается к «идее», это необязательно означает «идею человеческого духа».

Модальные наречия, выражающие сомнение, образуют отдельную, третью группу модальных наречий. К этой группе относятся такие наречия, как 「まさか」 – masaka – «вряд ли, едва ли, куда там», 「よもや」 – yomoya – «по всей вероятности не…» и др. Однако в научных статьях модальные наречия с данной функцией не употребляются. Это объясняется особенностью научного дискурса, по которой автор должен быть уверен в достоверности своего высказывания и подчеркивать его истинность доказательствами, не подвергая каким-либо сомнениям.

Наряду с группой модальных наречий, которые выражают сомнения автора в своем высказывании, в научных статьях невозможно встретить и следующую группу, которая включает в себя модальные наречия, сигнализирующие о побуждении, просьбе, приказании и т. п.: 「どうぞ」 – douzo – «пожалуйста», 「何卒 – nanitozo – «пожалуйста, будьте добры», 「どうか」 – douka – «пожалуйста, прошу вас» и др. Можно прийти к умозаключению, что выражение субъективной модальности как таковой сильно ограничено в научном дискурсе.

В отдельную группу выделяют так называемые «комментирующие наречия» (注釈の副詞 – Chūshaku no fukushi). «Комментирующими» называются наречия, которые выражают удовлетворение или неудовлетворение автора содержанием последующего высказывания. В текстах научных статей можно встретить

такие наречия, принадлежащие к данной группе, как「幸い(に)」 – saiwai (ni) – «к счастью» и 「残念ながら」 – zannen nagara – «к сожалению».

Пример 4.「幸い，非常に大きいΔG‡（常圧下で1,000 kJ mol−1程度）が，ダイヤモンドに永遠の輝きを与えている。」 – «К счастью, очень большое ΔG ‡ (около 1000 кДж / моль при нормальном давлении) придает бриллианту вечный блеск».

Группа «комментирующих наречий» является единственной группой модальных наречий, используемых в научных статьях, которая выражает субъективную модальность. В отличие от других групп модальных наречий, чья функция включает в себя обозначение объективного вида модальности.

Наиболее часто употребляемыми в научных статьях являются модальные связки「かも知れない」 – kamo shirenai – и 「かも分からない」 – kamo wakaranai. Обе эти связки означают «возможно, может быть» и выражают допущение или слабое предположение (с вероятностью 50%). Иногда, в зависимости от содержания текста, могут сокращаться до 「かも」 – kamo.

Пример 5.「（乳がんの）セルフチェックでは遅いかもわからない。」 – «Самопроверка (на рак груди) может быть медленной».

Примечательно то, что в рассмотренных нами научных статьях на философскую тему модальная связка 「かも知れない」 – kamo shirenai – практически не употребляется и встречается только в одной статье из шести. В то время как в каждой статье, написанной в сфере естественных и точных наук, можно заметить сразу несколько случаев использования данной модальной связки выражения предположения.

Если автор научной статьи хочет выразить высокую степень достоверности своего высказывания и при этом основывается либо на естественном, либо на собственном опыте, он может сделать это с помощью модальной связки 「に相違ない」 – ni souinai – «не иначе как, точно, наверняка, конечно же».

Пример 6.「神道は宗教に相違なきも，高語論議をもって人を屈従させる顕教にあらず。」 – «Синтоизм – это, несомненно, религия; это учение, которое заставляет людей покоряться в дебатах на высоких языках».

Данная модальная связка, как правило, употребляется во «внутренней» речи, когда автор рассуждает с самим собой, подводя читателя к какому-либо логическому выводу или заключению, которым необязательно основываться на неоспоримых доказательствах. Следовательно, употребление модальной связки 「に相違ない」более характерно научным статьям на философскую тему, где с автора не требуется приводить какие-либо факты в доказательство своим высказываниям.

В рассмотренных научных статьях встречается использование модальной связки, которая употребляется для выражения субъективного ограничения автора. Модальная связка 「に過ぎない」 – ni suginai – означает «не более, всего лишь».

Пример 7.「そのうち、エルニーニョ現象による海水温上昇などのグローバルストレスは15%に過ぎずその他60過剰な漁や沿岸汚染などのローカルストレスであると報告されている。」 – «Из них глобальный стресс, такой как повышение температуры морской воды из-за явления Эль-Ниньо, составляет только 15%, и сообщалось о 60 других локальных угроз, таких как чрезмерное рыболовство и загрязнение прибрежных районов».

В научных статьях можно встретить модальные связки, обозначающие отрицательное предположение. Среди них наиболее распространенной является модальная связка 「とは（も）限らない」 – to wa (mo) kagiranai – «необязательно, может и не…, не исключено…».

Пример 8.「進行性の神経難病において、「維持安定期」といえど、安定しているとは限らない。」 – «При прогрессирующих неврологических неизлечимых заболеваниях, даже несмотря на то, что они находятся в «поддерживаемом стабильном состоянии», это не всегда означает стабильность».

Примечательно, что в рассматриваемых нами научных статьях модальная связка 「とは（も）限らない」 – to wa (mo) kagiranai – употреблялась только авторами статей на тему медицины. Объяснить это можно тем, что в медицинских научных статьях чаще приводятся теории и гипотезы (например, какой результат может быть у того или иного способа лечения), которые в процессе опровергаются самим говорящим.

Как уже упоминалось в нашей работе, наиболее распространенным способом выразить высокую степень уверенности в своем высказывании является модальное наречие 「必ず」. Наречие 「必ず」многократно встречается в тексте каждой рассматриваемой нами научной статьи. Следовательно, когда автор научной статьи хочет избежать повторения, 「必ず」можно заменить синонимичной модальной связкой 「に決まっている」 – ni kimatte iru – «несомненно, обязательно; постоянно» и выражает высокую степень достоверности предположения как объективного, так и субъективного характера.

Пример 9.「大金をかけて4番打者ばかり集めても勝てないのに、地味にフォアボールで出塁し、送りバントも確実に決まっている渋い選手が脇を固めた方が結果的にチームを勝利に導くのと近いものを感じだ。」 – «Даже если вы потратите много денег и соберете 4 отбивающих, вы не сможете победить, но если терпеливый игрок, который идет на базу решительно и в головном уборе, в конечном итоге он обязательно приведет команду к победе».

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что модальность в японских научных статьях выражается такими лексическими средствами, как модальные наречия и модальные связки. Модальные наречия встречаются в текстах научного дискурса гораздо чаще, чем модальные связки. Исходя из жанровых особенностей научно-исследовательского текста, авторы научных статей из ряда синонимичных лексических средств выражения модальности отдают предпочтение наименее экспрессивным и эмоционально окрашенным. Однако в порядке исключения в научных статьях могут попадаться средства выражения субъективной модальности. Как правило, такое явление встречается чаще всего в статьях на тему философии и в других жанрах, где не все факты должны быть доказательственно подкреплены. Перспективы дальнейшего исследования модальности в японском научном дискурсе заключаются в недостаточной изученности данной категории, являющейся, несомненно, одной из важнейших для полного понимания строения японского научного дискурса и особенностей коммуникации между автором научного дискурса и его читателем.

Библиографический список

1. Кегеян С.Е. Научная статья как особый жанр научного дискурса. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2019.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Избранные труды. Исследования по русской грамматике*. Москва: Наука, 1975.
3. Карпека Д.А. *Грамматика японского языка*. Санкт-Петербург: Восточный экспресс, 2018; Т. 3.
4. Николаева Т.М. *Краткий словарь терминов лингвистики*. Москва: Прогресс, 1978.
5. *CiNii Research*. Available at: https://cir.nii.ac.jp/
6. Кутафьева Н.В. *Японский язык. Структура научных текстов*: монография. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2006.

References

1. Kegeyan S.E. Nauchnaya stat'ya kak osobyj zhanr nauchnogo diskursa. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. 2019.
2. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva: Nauka, 1975.
3. Karpeka D.A. *Grammatika yaponskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Vostochnyj `ekspress, 2018; T. 3.
4. Nikolaeva T.M. *Kratkij slovar' terminov lingvistiki*. Moskva: Progress, 1978.
5. *CiNii Research*. Available at: https://cir.nii.ac.jp/
6. Kutaf'eva N.V. *Yaponskij yazyk. Struktura nauchnyh tekstov*: monografiya. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet, 2006.

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 81'23:39

DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-438-441

Tozyakova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: katytoz@mail.ru
Dracheva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: swdrachewa@mail.ru

"AT" / "HORSE" IN THE CONCEPTUAL SPACE "ALTAI-KIZHI" / "ALTAIAN" IN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY: LINGUOCULTUROLOGICAL RESEARCH. In the article the concept "at" / "horse" is considered as a component of macroconcept of "Altai-Kizhi" / "Altai", which is included in the conceptual sphere of the Altai culture, reflects the ways indigenous people of the Altai Republic about themselves, their connections, the principles of the relationship of the individual with the world. The article analyzes the associative and cultural content of the concept "at" / "horse" in the Altai language consciousness. The proposed approach to the analysis of the content of the concept "at" / "horse" is one of the ways to find out features of the national mentality, worldview and identity of a particular people. The content of the concept is described as a result of an associative experiment in the Altai language and the analysis of texts of the Altai culture. The results of the study

show that in the language consciousness of the Altai people, original associative reactions are predetermined by the system of the Altai language, ethno psychology, culture and the traditional way of life of the indigenous people of the Altai Republic. The concept of "at" / "horse" becomes one of those mental constants, through which the world of nomads can be viewed from archaic times to the present.

Key words: **concept, national identity, associative experiment, linguistic consciousness, ethno psychology, traditional culture.**

Е.А. Тозыякова, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: katytoz@mail.ru*
С.И. Драчева, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: swdrachewa@mail.ru*

«АТ»/«КОНЬ» В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «АЛТАЙ-КИЖИ»/«АЛТАЕЦ» В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье концепт «ат»/«конь» рассматривается как компонент макроконцепта «алтай-кижи»/«алтаец», который входит в концептосферу алтайской культуры, отражает представления коренного народа Республики Алтай о себе, своей этнокультурной принадлежности, принципы взаимоотношений индивида с миром. Анализируется ассоциативное и культурологическое содержание концепта «ат»/«конь» в алтайском языковом сознании. Предложенный подход к анализу содержания концепта «ат»/«конь» является одним из перспективных способов выхода на особенности национального менталитета, мировидения и идентичность конкретного народа. Содержание концепта описано на основе результатов ассоциативного эксперимента на алтайском языке и анализа текстов алтайской культуры. Результаты исследования показали, что в языковом сознании алтайцев самобытные ассоциативные реакции предопределены системой алтайского языка, этнопсихологией, культурой и традиционным укладом жизни коренного народа Республики Алтай. Концепт «ат»/«конь» становится в один ряд тех ментальных констант, через призму которых может быть рассмотрен мир кочевников с архаических времен до современности.

Ключевые слова: **концепт, национальная идентичность, ассоциативный эксперимент, языковое сознание, этнопсихология, традиционная культура.**

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 20-412-040005 р_а «Концепт «алтай-кижи»/«алтаец» в фольклоре и литературе Горного Алтая в контексте национальной идентичности»

Вопросы, связанные со спецификой национального самосознания, с формированием национальной/этнической идентичности, на протяжении последних десятилетий остаются особо востребованными в науке. Столь острый интерес обусловлен многими факторами. В первую очередь это переход к мировой экономике и активная информатизация современного общества, а также развитие технологий, совершенствование транспортных средств и форм связи и многое другое, что традиционно называют глобализацией. Сохранить этническую специфику народов в условиях всеобщей интеграции становится все сложнее. Особенно остро проблема сохранения идентичности стоит перед малыми народами. В связи с этим изучение алтайской идентичности представляется актуальным.

В современной науке феномен национальной идентичности изучается с точки зрения многих наук: психологии, социологии, этнографии, истории, филологии и др. Наиболее перспективными сегодня выступают комплексные исследования, позволяющие рассмотреть феномен национального самоопределения с разных ракурсов. Так, комплексный взгляд, учитывающий достижение биологии, генетики, физиологии и нейропсихологии позволил обнаружить обусловленность национального/этнического самосознания с моноэтнической и биоэтнической идентичностью. В настоящем исследовании представлена попытка в рамках когнитивной лингвокультурологии использовать междисциплинарный подход, интегрирующий достижения разных отраслей знания – психолингвистики, этнографии и культурологии.

В лингвистике проблема национальной идентичности рассматривается в непосредственной связи с языковой картиной мира. Значимыми выступают концепты, принадлежащие к национальному когнитивному пространству. Особый приоритет имеют макроконцепты, которые демонстрируют представления конкретного народа/этноса о себе и своем месте в мире. В предложенном исследовании, которое выполнено в рамках проекта РФФИ (20-412-040005 р_а «Концепт «алтай-кижи»/«алтаец» в фольклоре и литературе Горного Алтая в контексте национальной идентичности»), в качестве такого уникального макроконцепта, отражающего национальную идентичность коренного народа Республики Алтай, рассматривается «алтай-кижи»/«алтаец». В исследованиях по проекту впервые определен круг концептов, наполняющих концептуальное пространство «алтай-кижи»/«алтаец. В ходе работы над проектом было установлено, что одним из важных элементов макросистемы «алтай-кижи»/«алтаец», наряду с концептами «человек», «батыр», «родина Алтай», «родная земля», «природа», «алтайский язык», «алтайский народ», «традиция», «семья», «сеок/род» и др., является концепт «ат»/«конь».

В языковом сознании алтайцев концепт «ат»/«конь» является ментально значимым. В связи с этим встает закономерный вопрос: каким образом в содержательном плане организован концепт, транслирующий в языке и культуре особенности менталитета народа? Цель настоящего исследования – выявление и описание ассоциативного и культурологического содержания концепта «ат»/«конь», который является базовым в концептуальном пространстве «алтай-кижи»/«алтаец».

Для решения этой цели был решен ряд задач: изучены имеющиеся в науке точки зрения, касающиеся проблемы взаимообусловленности языка и культуры; проанализированы труды по проблемам истории и культуры Горного Алтая; исследовано содержание концепта «ат»/«конь» посредством анкетирования носителей алтайского языка; проанализированы тексты культуры на предмет выявления содержания концепта «ат»/«конь»

В выявлении значимости концепта «ат»/«конь» как универсальной культурологической единицы большую роль сыграли труды по проблемам истории и культуры Горного Алтая исследователей В.И. Вербицкого, Л.П. Потанина, А.В. Анохина, В.В. Радлова, С.С. Суразакова, З.С. Казагачевой, В.М. Мендешевой, Л.В. Чанчибаевой и др.

Новизна исследования состоит в том, что впервые реконструкция модели концепта «ат»/«конь» осуществлена на основе ассоциативного эксперимента на алтайском языке и текстов алтайской культуры: мифологии, фольклора, литературы. На современном этапе развития лингвистики ассоциативный эксперимент является релевантным средством исследования национальных особенностей языкового сознания и картины мира конкретного народа. Исследование концепта «ат»/«конь» в текстах алтайской культуры вписывается в ряд исследований (А. Вежбицкой, В.И. Карасика, Е.С. Кубряковой, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, Ю.Д. Апресяна, Н.Н. Болдырева, Г.Д. Гачева, Д.С. Лихачева и др.), касающихся проблемы взаимообусловленности языка и культуры. Анализ языковых явлений через призму духовно-практической деятельности человека позволяет приблизиться к решению актуального в современной науке вопроса о влиянии языка на менталитет и формирование идентичности конкретного народа [1, с. 3–16].

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в описании модели концепта «ат»/ «конь» как ключевого концепта языковой картины мира алтайцев, а также возможности использования результатов исследования в изучении вопросов, связанных с алтайской идентичностью.

В ходе ассоциативного эксперимента, который был осуществлен посредством анкетирования, было опрошено 150 представителей алтайских этносов разных возрастных групп в г. Горно-Алтайске, Майминском, Онгудайском, Чемальском, Шебалинском районах Республики Алтай. Среди них 56 городских респондентов и 94 – сельских. Эксперимент проводился на алтайском языке. При анализе результатов эксперимента для перевода ассоциаций был использован «Алтайско-русский словарь и русско-алтайский словарь» (составитель Н.И. Когунбаева, 1991). Реципиентам было предложено назвать реакцию на различные стимулы, среди которых было слово-стимул *«ат»* (конь).

В ходе эксперимента выявились частотные реакции, обусловленные сельскохозяйственными традициями региона: *«алтай-кижи»*, *«алтай эр кижи»* (алтаец / алтайцы, мужчина-алтаец*), «койчы»* (чабан, пастух), *«јылкычы»* (табунщик), *«ӱӱр»* (табун), *«бир айгыр мал»* (косяк, табун), *«јылкы мал»* (сельскохозяйственные животные), *«јылкы»* (полудикая лошадь), *«чеген»* (чегень), «*кумыс*». Эта группа среди всех указанных реакций составила самый большой процент – 42%. Ассоциативные реакции, связанные с сельским хозяйством, были указаны в основном в анкетах сельских и городских респондентов, принадлежащих возрастной группе старше 35 лет. Результаты ассоциативного эксперимента потребовали обращения к этнографическим исследованиям культуры и традиционного образа жизни коренных жителей региона. Коневодство всегда было основной отраслью сельского хозяйства в Горном Алтае. Алтайские семьи имели по несколько табунов, в которых общее количество голов доходило до нескольких тысяч. В конце XIX в. российский востоковед-тюрколог В.В. Радлов в работе «*Aus Sibirien*» (1884 г.), «Из Сибири» (1989 г.) описывал, что в традиционном алтайском табуне (*ӱӱр*, *бир айгыр мал*) было до двадцати кобыл (*бее*), до десяти меринов (*ат*), у

богатых алтайцев численность годовалых жеребят (*кулун*) более пятисот голов. Кроме того, в табуне были двухлетки (*ябога*), трехлетки (*кунан*), могли быть зрелые кони (*майлар*) и жеребец-производитель (*айгыр*) [2, с. 145–146].

Широкому развитию табунно-горного коневодства способствовали в первую очередь природно-климатические условия региона. В.В. Радлов назвал Горный Алтай «Эльдорадо» для скотоводов. Горное разнотравье – летом, малоснежные угодья – зимой, – все это создавало идеальные кормовые условия для разведения лошадей. Кроме того, в развитии коневодства большую роль сыграли местные традиции. Алтайское народное коневодство не предполагало наличие пастухов. Только со второй половины XIX в., когда алтайцы постепенно начинают переходить на оседлый образ жизни, появляются чабаны (*койчы)*. В горных долинах Алтая табуны паслись сами, только зимой хозяева перегоняли лошадей ближе к месту зимней кочевки. Лошади, приученные к самостоятельной пастьбе, держались своего табуна, не переходя в чужие. В случае нападения волков или даже медведя в алтайском табуне использовалась следующая тактика: лошади окружали жеребят в защитное кольцо, тогда как айгыр вступал в схватку с хищником. «Волка он отгоняет всегда, а отменный жеребец может прогнать и медведя», – писал Радлов [2, с. 146].

На Алтае была создана особая порода лошадей. Ойротская лошадь (с января 1948 г. – алтайская) произошла от монгольского типа лошадей. Порода отличается такими экстерьерными признаками, как широкая грудь, вытянутый корпус, конечности с крепкими копытами, способными вынести высокие нагрузки, и др. Будучи неподкованной, алтайская лошадь способна без ущерба для копыт выполнять тяжелые работы в каменистых горных условиях. Встречаются лошади самых разных мастей: гнедые, рыжие, серые, вороные. В Горном Алтае много чубарых лошадей. Особый статус всегда был у редких белых лошадей. Алтайская лошадь умна, быстра и очень вынослива. Кожа у лошади тонкая, летом покрыта плотно прилегающим волосом, зимой при низких температурах отрастает густая и пышная «шуба» [3]. Молочная продуктивность алтайских кобылиц полностью удовлетворяла местное население. Алтайские кобылы в среднем давали 6–8 литров молока без учета высосанного за ночь жеребенком. Из кобыльего молока алтайцы готовят кисломолочные напитки кумыс и чегень.

Коней всегда в Горном Алтае разводили больше, чем овец и коз. Алтаец, не имеющий лошади, считался бедным [4, с. 252]. Коневодство и в настоящее время является в регионе престижным и доходным занятием. У алтайцев особое отношение к лошадям. Прежде всего, для алтайца конь – это помощник в хозяйстве. В ходе ассоциативного эксперимента данный смысл был выявлен в анкетах сельских реципиентов в следующих ассоциациях на стимул «*ат»: «нөкөр»* (товарищ), *«нәjы»* (друг), *«болуш», «болушчы»* (помощь, помощник), *«иштенкей»* (работящий). Данная группа составила 26% от всех указанных реакций.

Содержание концепта «ат»/«конь» в алтайском языковом сознании во многом определено традициями кочевой культуры тюркских народов. В языковом сознании алтайцев концепт «ат»/«конь» обнаруживает универсальное для любой кочевой культуры содержание, он становится в один ряд тех ментальных констант – архетипов, через призму которых может быть рассмотрен мир кочевников с архаических времен до современности.

В ходе ассоциативного эксперимента реципиенты-алтайцы жители районов Республики Алтай выделили частотные ассоциативные реакции, относящиеся к конскому снаряжению: «*эзр»* (седло), «*камчы»* (кнут), «*чакы»* (коновязь), *«аттың колоңы», «колоң*» (конская подпруга). Эта группа реакций составила 28%. Названные ассоциации определяются не только хозяйственными реалиями жизни в сельской местности, но и традиционной культурой Горного Алтая.

Конская подпруга (*аттың колоңы, колоң*) в жизни коренного народа Горного Алтая, наряду с сугубо практичной функцией, имела и ритуальное значение. Во время похорон, куда не допускались беременные, подпруга становилась своеобразным пропуском для женщины, ожидающей ребенка. Подпоясанная под одеждой подпругой беременная женщина была защищена от влияния злых духов, могла войти в аил и попрощаться с умершим. Нарушение запрета могло обернуться преждевременными родами и мертворожденным ребенком.

В алтайской традиционной культуре коновязь (*чакы*) имела особое значение. По ступеням в коновязи можно было определить социальный статус ее хозяина. У зажиточного хозяина чакы была не менее четырех ступеней, у богатого – не менее шести, у алтайских зайсанов доходила до двенадцати ступеней. В современных деревнях Республики Алтай в последние годы была восстановлена традиция устанавливать чакы. С древних времен коновязь символизировала древность рода и принадлежность земли конкретному алтайскому сёёку (роду).

В модели концепта «ат»/«конь» реципиентами была выделена ассоциация «*камчы» (кнут)*. Алтайский кнут бывает разной формы и разной длины. Короткий кнут (60 см) используется при верховой езде, длинный (350 см) применяется для управления стадом. Конец длинного кнута заканчивается хлыстом (*кайыш*), сделанным из конского волоса. Опытный чабан может извлекать с помощью длинного кнута звук, подобный звуку выстрела. Кнут – это еще один элемент конского снаряжения, который наделялся функцией оберега от злых сил. Поэтому камчы, вместе другими оберегами – когтями рыси и орла, вешали в юрте возле кровати детей, стариков и больных родственников. Алтайцы считали, что в юрте, если не прогнать кнутом, будут мешать спать злые духи [5, с. 100].

На стимул «ат»/«конь» также были даны ассоциации культурологического и эмоционального характера, которые указаны в основном в анкетах городских реципиентов младше 35 лет: «*jараш»* (красивый), *«баатыр»* (батыр, богатырь), «*аргымак»* (скакун, крылатый конь). «Конь – это крылья», – гласит алтайская пословица. В ассоциативном эксперименте значение алтайской пословицы нашло отражение в реакциях, которые также можно отнести к данной группе: «*jүгүрүк»* (скакун), *«jайым»* (свобода), «*учып jат»* (летает). Эта самая малочисленная группа реакций – 4%. Данные ассоциации были даны в основном студентами Горно-Алтайского государственного университета и работниками сферы образования и культуры.

Языковые ментальные универсалии находят широкое отражение в культуре. Концепт «ат»/«конь» широко представлен в алтайских текстах, что объясняется его значимостью для алтайцев. Концепт вербализуется в национальном фольклоре, в эпических сказаниях и литературных текстах, национальных обычаях, религиозных обрядах и ритуальных действиях. В мифологии алтайцев многие божества передвигаются в альтернативных мирах на фантастических конях. Например: верховный бог, хозяин верхнего мира Ульгень, его сыновья, Алтай Ээзи – бог, хозяин Алтая и многие другие божества и духи алтайского пантеона передвигаются на белых лошадях. Интересно, что в мифах об Эрлике – хозяине нижнего мира – говорится, что он ездит на черном аргымаке (крылатом коне), в других вариантах мифов бог нижней сферы передвигается на гигантском черном быке. В эпических сказаниях конь – верный спутник и даже соратник алтайского батыра («Маадай-Кара», «Алтай-Буучай», «Когутей» и др.). Конь алтайского батыра может быть крылатым аргымаком, наделяется способностью к метаморфозам, различным превращениям (превращаться в скалу или птицу), может менять свой размер от калибра игольного ушка до гиганских величины во время битвы богатыря, может говорить и т. д. Более того боевой конь в алтайских эпических сказаниях часто спасает своего батыра или его сына, как в эпосе «Маадай-Кара» кобылица спасает сына героя, будущего батыра Когюдея [6]. Конь в эпическом тексте дарован герою богами, он составляет единство со своим батыром. Конь – это символическое продолжение духовной сути богатыря.

В текстах современной культуры Горного Алтая, транслирующих специфику этноменталитета, концепт «ат»/«конь» выступает обязательным компонентом концептуального поля «алтай-кижи/алтаец». Так, в лирике современного алтайского поэта, публициста, тюрколога Бронтоя Бедюрова конь выступает одним из первых элементов парадигмальной системы «алтаец – родина – конь – близкие люди – отчий дом – седой Алтай: *«ждет меня там конь крылатый, / ждут друзья / отцовский дом / грани выси угловатой / в облачении седом»* [7, с. 21.]. В лирике А. Ередеева рефлексия лирического героя собственной национальной идентичности представлена через актуализацию в художественном сознании стереотипов эпического мышления, а именно – сквозь призму единства судьбы алтайского батыра со своим конем: *«много у нас впереди перевалов – / Что ж спотыкаешься, мой аргымак? /…Эй, поделись, аргымак, – ведь не ты ли / В сказках батырам судьбу предвещал?»* [8, с. 251.] В текстах культуры концепт имеет многозначное семиотическое осмысление, что позволяет его рассматривать как часть национальной концептосферы.

Итак, концепт «ат/конь» является сложным лингвоментальным образованием. Экспериментальное исследование ассоциативного содержания концепта показало, что в языковом сознании алтайцев «ат/конь» представлен реакциями: *«алтай-кижи»*, *«алтай эр кижи»* (алтаец / алтайцы, мужчина-алтаец*), «койчы»* (чабан, пастух), *«jылкычы»* (табунщик), *«үүр»* (табун), *«бир айгыр мал»* (косяк, табун), *«jылкы мал»* (сельскохозяйственные животные), *«jылкы»* (полудикая лошадь), *«чеген»* (чегень), «*кумыс*», *«нөкөр»* (товарищ), *«нәjы»* (друг), *«болуш», «болушчы»* (помощь, помощник), *«иштенкей»* (работящий), «*эзр»* (седло), «*камчы»* (кнут), «*чакы»* (коновязь), *«аттың колоңы», «колоң*» (конская подпруга). Культурологический и эмоциональный характер носят следующие ассоциации: *«баатыр»* (богатырь), *«jараш»* (красивый), «*аргымак»* (скакун, крылатый конь), «*jүгүрүк*» (скакун), *«jайым»* (свобода), «*учып jат»* (летает). При анализе характера ассоциаций обнаружились как универсальные, так и идиоэтнические компоненты, характерные, в том числе, для тюркской кочевой культуры. При этом национальные особенности ассоциативных реакций предопределены системой алтайского языка, культурой и традиционным укладом жизни коренного народа Республики Алтай.

Изучение ассоциативного и лингвокультурологического содержания концепта «ат»/«конь» открывает выход на особенности национального менталитета, мировидения, национального характера и идентичности коренного народа Республики Алтай.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996: 3 – 16.
2. Радлов В.В. *Из Сибири. Страницы дневника*. Москва, 1989.
3. Бахтушкин И.Т., Кавешников В.С., Осинцев Н.С., Сакуров Л.В. *Табунное коневодство в Горном Алтае*. Горно-Алтайск, 1974.

4. Мендешева В.М. Конь в традиционной культуре алтайцев. *Народы и религии Евразии*. Барнаул, 2008; № 2 (2): 250 – 252.
5. Чанчибаева Л.О. О современных пережитках у алтайцев. *Этнография народов Алтая и Западной Сибири*: сборник статей АН СССР. Новосибирск: Наука, 1978.
6. *Маадай-Кара*. Алтайский героический эпос. Москва, 1973.
7. Бедюров Б.М. *Твердыни Алтая*: Стихи. Москва, 1983.
8. Ередеев А. *Звуки солнечной земли*: стихотворения и поэмы. Москва: Советская Россия, 1988.

References

1. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty. Volgograd; Arhangel'sk, 1996: 3 – 16.
2. Radlov V.V. *Iz Sibiri. Stranicy dnevnika*. Moskva, 1989.
3. Bahtushkin I.T., Kaveshnikov V.S., Osincev N.S., Sakurov L.V. *Tabunnoe konevodstvo v Gornom Altae*. Gorno-Altajsk, 1974.
4. Mendesheva V.M. Kon' v tradicionnoj kul'ture altajcev. *Narody i religii Evrazii*. Barnaul, 2008; № 2 (2): 250 – 252.
5. Chanchibaeva L.O. O sovremennyh perezhitkah u altajcev. *`Etnografiya narodov Altaya i Zapadnoj Sibiri*: sbornik statej AN SSSR. Novosibirsk: Nauka, 1978.
6. *Maadaj-Kara*. Altajskij geroicheskij `epos. Moskva, 1973.
7. Bedyurov B.M. *Tverdyni Altaya*: Stihi. Moskva, 1983.
8. Eredeev A. *Zvuki solnechnoj zemli*: stihotvoreniya i po`emy. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1988.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-441-444

Feshchenko D.S., *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: dm_bbk@bk.ru*

FEATURES OF NARRATIVE IN VARLAM SHALAMOV'S STORIES (BASED ON THE STORIES "THE LEFT BANK OF THE RIVER"). The article analyzes a narrative structure in Varlam Shalamov's collection of stories "The Left Bank of the River". The researchers look at narration features from the prism of syntax conceptions, whose foundations lay in crucial works by Viktor Vinogradov and Evgeniya Ivanchikova. Varlam Shalamov's narrative has been researched by a number of Russian and foreign literary scholars, yet this work is the first attempt to analyze the author's narrative in terms of syntax. In the analysis, syntactically similar components of fiction texts are identified and organized into groups of homogeneous compositional-syntactic forms. These forms are proved to have an important role in organizing the narrative; in the depiction and representation of the characters' psychological conditions; in emphasizing certain content points; and in organizing the united compositional structure of each text as well as the whole cycle of stories. The relationship between semantic aspects and syntax is also covered. A particularly interesting correlation between certain themes (such as war, repressions, murder, etc) and the sentence and paragraph syntactic structure came to light over the course of the investigation.

Key words: **Varlam Shalamov, "Stories from Kolyma", "The Left Bank of the River", narrative, Shalamov's syntax.**

Д.С. Фещенко*, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: dm_bbk@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗАХ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ»)

Статья посвящена анализу повествовательной структуры цикла рассказов Варлама Шаламова «Левый берег». Опираясь на методику синтаксического анализа Е.А. Иванчиковой и концепцию синтаксической изобразительности В.В. Виноградова, автор исследует особенности организации нарратива в текстах Шаламова с позиций синтаксиса. Рассмотрение синтаксического аспекта повествования в произведениях Варлама Шаламова составляет научную новизну данного исследования. В ходе анализа выявляются сходные по синтаксическим признакам компоненты художественных текстов и выделяются группы однородных композиционно-синтаксических форм. Раскрывается роль синтаксических средств в организации повествования, изображении психологического состояния персонажей, оформлении смысловых акцентов, обеспечении композиционного единства цикла «Левый берег». Отмечены особенности соотношения синтаксической структуры произведений и их тематического наполнения.

Ключевые слова: **В.Т. Шаламов, «Колымские рассказы», «Левый берег», повествование, нарратив, синтаксис Шаламова.**

В исследовательской литературе, посвящённой Шаламову, можно встретить ряд серьёзных работ, в которых отражены некоторые композиционные особенности его художественных текстов. Например, довольно подробно рассматриваются сквозные персонажи, сюжетные повторы, повторяемость тропов, символов, мотивов, перетекание сюжетов из текста одного рассказа в другой рассказ (или несколько рассказов), что нередко сопровождается деформацией сюжетных ситуаций [1–4]. Однако в то время как нарратив Шаламова детально проанализирован с позиций литературоведения в работах таких крупных исследователей его творчества, как Елена Васильевна Волкова, Елена Михайлик, Францишек Апанович и др., синтаксический аспект повествования в «Колымских рассказах» на данном этапе представляется неисследованным. В связи с этим, научная новизна данной работы заключается в том, что в ней впервые выявлены синтаксические особенности организации повествования в прозе Варлама Шаламова.

Объектом нашего исследования стали повествовательные контексты, рассматриваемые в соответствии с концепцией Е.А. Иванчиковой [5], а предметом – функционирование композиционно-синтаксических форм, выделенных в ходе анализа повествовательных контекстов.

Соответственно, целью исследования является выделение индивидуальных авторских особенностей организации нарратива на синтаксическом уровне, что достигается решением следующих задач.

1. Выявление компонентов художественных текстов, для которых характерно сходство синтаксических признаков.
2. Выделение однородных композиционно-синтаксических форм.
3. Выявление функций, выполняемых синтаксическими средствами.
4. Обобщение результатов наблюдений над синтаксическим аспектом повествования.

Актуальность работы обусловлена важностью анализа синтаксического уровня при изучении как индивидуального стиля писателя, так и отдельного художественного произведения (как писала Е.В. Падучева, «…литературоведческий анализ не полон, если ему не предшествует более "примитивный", но в то же время и более основательный лингвистический анализ» [6]).

Теоретическая значимость исследования состоит в дальнейшем изучении творческого наследия Варлама Шаламова, в выявлении смыслов его произведений, заложенных на синтаксическом уровне и реализуемых синтаксическими структурами. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в преподавании вузовских курсов «Стилистика русского языка», «Язык писателя», а также в научных студенческих работах.

В литературе о Шаламове отмечается уникальный характер, узнаваемость его повествовательной манеры. Общая интонация его рассказов характеризуется как «медлительное, строго объективированное повествование, чуть-чуть сдвигаемое то едва уловимой чёрной иронией, то кратким эмоциональным всплеском» [2, с. 22]. «Автор документально точно знает лагерный быт и густо использует в тексте нейтральные, строго объективированные подробности» [2, с. 22].

В создании эффекта неторопливого объективированного повествования и установки на документальность писатель широко использует средства синтаксиса. Так, введение **обстоятельственного детерминанта** в первом предложении текста сразу же придаёт рассказу черты мемуарной строгости, документальной точности. Этот приём мы встречаем в открывающем цикл рассказе «Прокурор Иудеи»: «***Пятого декабря тысяча сорок седьмого года в бухту Нагаево*** вошёл пароход "КИМ" с человеческим грузом» [7, с. 186]. Далее, в следующем за ним рассказе «Прокажённые»: «***Сразу после войны на моих глазах в больнице*** была сыграна ещё одна драма – вернее, развязка драмы» [7, с. 188] – здесь обстоятельственный комплекс, помимо указания на время и место, включает в себя отсылку на свидетельство очевидца – «на моих глазах». Также данный вид неприсловной связи находим в первых строках «Спецзаказа», рассказа «Алмазная карта» и в начале рассказа «Комбеды».

Медитативный, объективированный характер придают повествованию **параллельные синтаксические построения**.

«***Мёртвых бросали на берегу и возили на кладбище***, складывали в братские могилы, не привязывая бирок, а составив только акт о необходимости эксгумации в будущем.

Наиболее тяжёлых, но ещё живых – ***развозили по больницам*** для заключённых в Магадане, Оле, Армани, Дукче.

Больных в состоянии средней тяжести везли в центральную больницу для заключённых – на левый берег Колымы» [7, с. 186] – в приведённом фрагменте рассказа «Прокуратор Иудеи» синтаксическая схема «прямое дополнение – предикат – обстоятельство места» (где предикат в форме прошедшего времени несовершенного вида акцентирует протяжённость действия), повторяясь, создаёт эффект монотонности, цикличности изображаемой автором мрачной картины.

В «Сентенции» подобный эффект достигается анафорическим повтором личного местоимения с последовательным нанизыванием отрицательных конструкций:

«***Я не знаю*** людей, которые спали рядом со мной. ***Я никогда не задавал*** им вопросов…», «***Я не расспрашивал и не выслушивал*** сказок» [7, с. 334].

Схожие конструкции с анафорическими повторами встречаем в рассказе «Начальник больницы»:

«***Я – старый тачечник Колымы*** <…> *Я* ***знаю***, ***как*** нажимать на ручки, чтоб упор был в плечо, ***знаю, как*** катить пустую тачку назад <…> ***Я знаю, как*** перевернуть тачку одним движением, ***как*** вывернуть и поставить на трап.

Я – профессор тачечного дела. ***Я охотно*** катал тачки, показывал класс. ***Охотно*** развернул и выровнял камушком трап…» [7, с. 315].

В другом примере из рассказа «Лучшая похвала» при описании порядков и реалий Бутырской тюрьмы повторяются конструкции «местоимение + предикат», «местоимённое слово + предикат»:

«***Никто*** здесь мест не покупает, не нанимает за себя дежурить по уборке камеры. Это запрещено строжайше. Здесь нет богатых и бедных, нет генералов и солдат.

Никто не может самовольно занять место, которое освободилось. Этим распоряжается выборный староста <…>.

Всегда можно отличить тех, кто переступает порог тюремной камеры впервые. ***Такие*** – спокойней, взгляд их живее, твёрже. ***Такие*** разглядывают своих новых соседей с явным интересом, зная, что общая камера ничем особенным не грозит. ***Такие*** сразу, с первых часов, различают лица и людей» [7, с. 235] – лексические повторы создают анафорический эффект, что в сочетании с лексическим значением отрицательного местоимения «никто» и указательного местоимённого слова «такие», имеющих оттенок неопределённости, придаёт фрагменту объективированный характер.

Однако конструкции, задающие размеренную, нейтральную интонацию, могут тесно соседствовать с элементами экспрессивного синтаксиса. И в приведённом выше отрезке мы видим такие приёмы экспрессивной выразительности, как инверсия («запрещено строжайше», «взгляд их»), использование открытых и закрытых рядов («богатых и бедных», «генералов и солдат», «живее, твёрже») – также обозначаемые в исследовательской литературе как явления изобразительного синтаксиса (в терминологии В.В. Виноградова [8]).

Обратимся далее к выделяемым на уровне синтаксиса текста экспрессивно-выразительным синтаксическим формам.

1. Одной из частотных форм экспрессивного синтаксиса в прозе Шаламова является **парцелляция** – стилистический приём, состоящий в вычленении части высказывания, построенного по формуле предложения, в самостоятельное высказывание. В исследованиях, посвящённых данному виду экспрессивных синтаксических конструкций, выделяются изобразительная, характерологическая, эмоционально-выделительная и экспрессивно-грамматическая функции парцелляции [9].

В художественной прозе Варлама Шаламова фрагменты текста, охваченные парцелляцией, могут передавать интонацию, структуру, характерную для внутренней речи, когда разбивка речевого фрагмента на фразы определяется субъективной установкой говорящего, спонтанностью процесса рече- или мыслепорождения. Такие случаи встречаются в рассказах с диегетическим повествованием (от первого лица), где автор предстаёт свидетелем описываемых событий, или в повествовательных фрагментах свободного косвенного дискурса (термин Падучевой [6]).

«Да, Голубев принёс эту кровавую жертву. Кусок мяса вырезан из его тела и брошен к ногам всемогущего бога лагерей. Чтобы умилостивить бога. Умилостивить или обмануть?» [7, с. 277]; «А если рана загноится? <…> Голубев бережно прощупал наклейку <…> Прощупал сквозь бинт. Да… Это – запасной выход, резерв, ещё несколько дней, а то и месяцев. Если понадобится» [7, с. 280] – в приведённом фрагменте парцелляция оформляет ход мыслей героя.

В том же рассказе («Кусок мяса») с помощью парцелляции маркируется переход от авторской речи к внутреннему монологу героя:

«Но Голубев, отогнув одеяло бессильными своими пальцами, поглядел на человека. Этот человек знал Голубева, и Голубев знал его. Бесспорно. Но не торопиться, не торопиться узнавать. Нужно хорошо вспомнить, вспомнить всё. И Голубев вспомнил» [7, с. 280] – интонационное членение сопровождает замедление мыслительного процесса, концентрацию на важном воспоминании.

«…прокажённые, предоставленные сами себе, бежали на волю. Одни – догонять отступавших, другие – встречать гитлеровцев. Так, как и в жизни, Федоренко ждал отправки спокойно, но бушевала больница. Вся больница» [7, с. 190] – в отрывке из рассказа «Прокажённые» парцеллят, в первом случае связанный с базовой частью сравнительными отношениями («Так, как и в жизни») и во втором – пояснительными («Вся больница»), выполняет экспрессивно-грамматическую функцию – создаёт смысловой акцент, в обоих случаях как бы увеличивая масштаб описываемых событий.

В ряде других примеров можно заметить, как авторская разбивка предложения на короткие синтагмы смещает фразовое ударение и выделяет слова, несущие особую смысловую нагрузку, фокусирует внимание на деталях общей картины, конкретизирует изображаемое.

«Прага, видя, что его не хватают за руки, превратил в тряпки всю свою вольную одежду на моих глазах. И на глазах следователя» [7, с. 297].

«Справляясь с картой, они не теряли заветного пути к свободе, шагая прямиком. Через удивительный здешний бурелом» [7, с. 305]

Отметим также, что парцелляция может соединяться с позиционно-лексическим повтором, что усиливает её выделительную функцию.

«Дуся Зыскинд, его ***лагерная жена***, осталась в Магадане по приказу начальницы Рыдасовой. ***Лагерная жена***. Это была настоящая любовь, настоящее чувство <…>

В Ягодном его окружили местные врачи – вольные и заключённые.

В Ягодном. Два года назад он проезжал из Ягодного в спецзону…» [7, с. 214].

2. Разного рода **повторы и ритмизированные построения** играют большую роль в организации отрезков текста, в которых содержится проявление эмоций повествователя, героя или выделяется какая-либо деталь из общей воссоздаваемой автором картины. Шаламов большое внимание уделял роли ритма, интонации, музыкальности не только при написании стихов, но и в работе над прозой. По этому поводу сохранились его высказывания: «Все рассказы имеют единый музыкальный строй, известный автору» [10, с. 95]; «…“Колымские рассказы” – рассказы на звуковой основе…» [10, с. 135].

Прежде всего, повторы (часто в сочетании с восклицательной интонацией) могут выделять фразы, служащие внешним проявлением эмоциональности. Такие фразы могут отсылать как к эмоциям самого повествователя, так и к одному из персонажей либо коллективному герою (коллективный образ заключённых, тюремное начальство).

Формально повторы могут быть контактные и дистантные. Повторяемое слово при повторе может заменяться однокоренным словом.

«Но ***сжечь, выжечь*** одну из палат огромного двухэтажного ***дома, дома-гиганта***! На это никто не решался» [7, с. 191] – в первом примере экспрессия возникает за счёт градационных отношений между повторяемыми лексемами (выжечь – сжечь полностью, дотла). А во втором – добавлением приложения, выражающего усиление признака.

«Мой срок кончился в январе сорок второго года, но я освобождён не был, а “оставлен в лагерях ***до окончания войны***”, как тысячи, десятки тысяч других. ***До конца войны!*** День было прожить трудно, не то что год…» [7, с. 284] – обстоятельственная часть предыдущего предложения повторяется в виде отдельной синтагмы с восклицательной интонацией.

«Это – ***лепра***! Это – львиная маска. Человеческое лицо, похожее на морду льва <…> ***Лепра***!…***Наряд***, нужен был ***наряд***» [7, с.189] – в этом отрезке из рассказа «Прокажённые» повторы в сочетании с интонационными подъёмами передают взволнованно-эмоциональное состояние персонажа – доктора Красинского, обнаружившего при осмотре заключённого признаки проказы.

Одна из творческих задач, к которым стремился Шаламов, работая над «Колымскими рассказами», – поместить читателя (в пределах, возможных для литературы) в эмоциональную атмосферу лагерного мира. («Новая проза – само событие, бой, а не его описание» [10, с. 109]; «Я ставил себе задачей создать документальное свидетельство времени, обладающее всей убедительностью эмоциональности» [10, с. 122]). Отсюда отмечаемая исследователями основная интонация рассказов Шаламова – строгое, нейтрально-объективированное изложение, которое соответствует монотонному ходу жизни (существования) заключённого, основное содержание которой – голод, холод и монотонный, изнурительный труд. Когда же происходит что-либо выходящее за рамки однообразной повседневной жизни (гибель лошади, приезд комиссии, поставки продукции по ленд-лизу и т. д.), тогда изменение эмоционального фона, общая взволнованность находят отражение в ритме повествования, что проявляется, в частности, введением в текст повторов, меняющих общий интонационный рисунок.

«В лагере пала лошадь. Это было не очень большой потерей – на Дальнем Севере лошади работают плохо. ***Но мясо! Мясо!*** Шкуру надо было снять <…> Вызвался Скоросеев <…> О Скоросееве говорил весь барак, весь посёлок. ***Мясо, мясо!*** Труп лошади затащили в баню…» [7, с. 295].

«Отбирали ***вольную одежду, вольную одежду*** – у многих ***вольная одежда*** была, – ведь в этой разведке работали и вольнонаёмные, и была разведка бесконвойной. Предупреждение побегов? Выполнение приказа? Перемена режима?» [7, с. 296].

«Но и техника шла по лендлизу <…> неудобные топорики-томогавки, удобнейшие лопаты <…>.

Глицерин в бочках! Глицерин!» [7, с. 329].

«***Ах, солидол, солидол***. Бочка, в которой был привезён солидол, была атакована сразу же толпой доходяг…» [7, с. 330].

Содержание понятия, акцентируемого повтором, может конкретизироваться. Выполняющая эту функцию конструкция, частотная в текстах Шаламова, – контактный повтор, при котором повторяемое слово распространяется согласованным или несогласованным определением, что обогащает создаваемый им образ, делая его более осязаемым, наглядным.

«Все пятьдесят моих соседей ***по палатке, по брезентовой рваной палатке***, чувствовали так же – в нашем бараке не появилось ни одной газеты, ни одной книги»; «***Язык мой, приисковый грубый язык***, был беден, как бедны были чувства, ещё живущие около костей» [7, с. 337].

Интересно сопоставить два эпизода: первый – из рассказа «Лучшая похвала» и второй, похожий, повтор из рассказа «Иван Фёдорович»:

«Мы всегда стирали вместе ***в бане***, ***в знаменитой Бутырской бане***…» [7, с. 236]; «Вот Андреев, с которым когда-то они вместе ехали из Нексикана в колымскую спецзону. Они встретились ***в бане, в зимней бане***…» [7, с.215] – в обоих случаях конструкция выделяет переходящего персонажа, Андреева, сближая, связывая эти два рассказа цикла.

Прослеживается организующая роль повторов на уровне композиции.

Так, в «Сентенции» повтор противительной конструкции «не + противительный союз» выделяет тему возвращения героя к жизни.

«***Не*** равнодушие, ***а*** злость была последним человеческим чувством – тем, которое ближе к костям»; «***Не*** жизнью была смерть замещена, **а** полусознанием, существованием, которому нет формул и которое не может называться жизнью» [7, с. 334].

Комбинации из разных по форме повторов в рассказе «Лида» создают особый ритмический рисунок. Вариации одной и той же мысли – возможного близкого освобождения, – подчёркнутые повторами, отражают мучительные, тягучие размышления героя.

«***Лагерный срок, последний лагерный срок*** Криста таял»; «Крист гнал от себя мысли ***о возможной свободе***, ***о том, что называется в мире Криста свободой***»; «Это очень трудно – освобождаться. Крист ***знал*** это по собственному опыту. ***Знал***, ***как*** приходится переучиваться жизни, ***как трудно*** входить в мир других масштабов, других нравственных мерок, ***как трудно*** воскрешать те понятия, которые жили в душе человека до ареста» [7, с. 266].

В рассказе «Прокажённые» встречаем выделение темы репрессий с помощью повтора.

«…но бушевала больница. Вся больница. И те, которых избивали на допросах и чья душа была превращена в прах тысячами допросов, а тело изломано, измучено непосильной работой – ***со сроками двадцать пять и пять*** – сроками, которые нельзя было прожить, выжить, остаться в живых…» [7, с. 189]; «Найден был фронтовик, сидевший за измену родине, имевший ***двадцать пять и пять*** и наивно полагавший, что своим геройством уменьшит срок, приблизит день возвращения на свободу» [7, с. 192].

3. Приведённый выше пример демонстрирует специфический характер **связи синтаксической структуры текста с тематической (и мотивной) структурой.** Примечательно, что в обоих случаях тема репрессий возникает как бы побочно по мере развития основной сюжетной линии рассказа (выявление проказы в лагере – бегство прокажённых – их обнаружение и последующее исчезновение) и проявляется в конструкциях синтаксического осложнения. В первом случае она помещена в придаточное предложение, «спрятана» в пояснительной конструкции (конкретизация); во втором – находится внутри конструкции дополнительной глагольной предикативности. Так подчёркивается скрытость этой темы, которая словно вырывается наружу из «синтаксической глубины» осложнённого предложения. Кроме того, возникает смысловая связь между темой репрессий и основными мотивами рассказа, которые можно обозначить как выявление правды, обнаружение скрытого: «Война подняла со дна жизни и вынесла на свет ***такие*** пласты, ***такие*** куски жизни, которые всегда и везде скрывались от яркого солнечного света. ***Это*** – не уголовщина и не подпольные кружки. ***Это*** – совсем другое» [7, с. 188].

Подобный приём – помещение определённой темы (репрессий, смерти, войны) в подчинённые синтаксические структуры сложного предложения (придаточные предложения, осложнения) или в позицию иерархически подчинённого высказывания внутри текстовой единицы – сложного синтаксического целого, свободного высказывания второго типа (ССЦ, СВ-2 в терминологии М.Я. Дымарского [11]) неоднократно встречается в текстах Шаламова.

«…в открытое окно Крист услыхал сухой щелчок револьверного выстрела. Перс был убит надзирателем, тем самым, которого он только что брил. Скрюченное тело лежало у крыльца. Дежурный врач пощупал пульс, подписал акт. Пришёл другой парикмахер, Ашот – армянский террорист…» [7, с. 198] – в данном отрывке из рассказа «Геологи» два события, убийство одного парикмахера и назначение другого, выраженные предикатами в форме совершенного вида, следуют одно за другим, разделённые лишь одним предикатом в форме изобразительного имперфекта («Скрюченное тело лежало у крыльца»). Далее следует ряд сказуемых в форме совершенного вида, сухо, протокольно перечисляющих стандартные действия врача. Затем мы узнаём краткую предысторию Ашота, о том, что его вскоре сняли с должности, был назначен другой парикмахер, и т. д. – и всё это в составе одного ССЦ. Высказывание, говорящее об убийстве, структурно подчинено главной теме этого ССЦ, которую можно обозначить как «механическая повторяемость, сменяемость событий», что находит выражение в обилии глаголов в аористивной функции, называющих следующие друг за другом действия, и лексическом наполнении фрагмента: «прошла ещё одна баня», «пришёл другой парикмахер», «и брить геологов ему больше не пришлось», «Нашли кого-то из блатарей, да и сам принцип был изменён <…> В Бутырской тюрьме так меняют часовых – скользящей системой постов» [7, с. 198]. Как видно, внутри данного фрагмента ***убийство человека*** не является главным событием – оно лишь мимолётный фрагмент в ленте обыденных событий колымского конвейера.

«На Колыме Крист и Миролюбов не встречались. Колыма велика. Но из рассказов, из расспросов Крист узнал, что счастья доктора Миролюбова хватило на все пять лет его лагерного срока. Миролюбов был освобождён в войну, работал врачом на прииске, состарился и умер в 1965 году» [7, с. 207] – в последнем абзаце рассказа «Ожерелье княгини Гагариной» наблюдается стилевой сдвиг повествования. Вехи жизненного пути персонажа, следующие за его освобождением, кратко перечислены в одном предложении, которое представляет собой отрывок биографии, а смерть персонажа становится лишь фактом этой биографии.

4. В повествовательных контекстах прозы Шаламова встречаются **элементы гипотетического диалога, вопросно-ответные построения** рассуждающего характера, исходящие от обобщённого персонажа-лагерника. Такие фрагменты часто насыщены восклицаниями, вопросами, дейктическими средствами. Они могут выполнять квалификативную функцию – характеризовать то или иное явление лагерного мира. В других случаях вопросно-ответные единства выступают двигателем сюжета или направляют внимание на конкретную деталь, тем самым подчёркивая, усиливая значение этой детали.

«Бесспорно, любой арестант мог отказаться от отчислений. ***Не хочу – и баста! Деньги мои, и никто не имеет права посягать*** и т. д. При таком заявлении никаких вычетов не производилось…» – внутренняя цитата, реплика гипотетического арестанта.

«Однако ***кто рискнёт*** на такое заявление? ***Кто рискнёт*** противопоставить себя тюремному коллективу <…>? В тюрьме невольно каждый ищет душевную поддержку в соседе, и ставить себя под бойкот – слишком страшно» [7, с. 261].

«Отбирали вольную одежду, вольную одежду – у многих вольная одежда была, – ведь в этой разведке работали и вольнонаёмные, и была разведка бесконвойной. ***Предупреждение побегов? Выполнение приказа? Перемена режима?***

Всё отбиралось без всяких протоколов, без записей. Отбиралось – и всё! Возмущению не было конца. [7, с. 297].

«…всё внимание приезжих и встречающих было отдано маленькой группе грязных людей в истрёпанных каких-то лохмотьях – ***но не казённых, нет*** – ещё своих, гражданских, следственных, выношенных на подстилках на полях тюремной тюрьмы» [7, с. 196].

«Теперь на помощь нам (***нам ли?***) пришёл отвальный нож заморского бульдозера» [7, с. 330].

Как видно из наших наблюдений, в повествовательных контекстах Варлама Шаламова обращает на себя внимание противопоставление фрагментов объективированного повествования и контекстов, отмеченных проникновением элементов экспрессивно-изобразительного синтаксиса. Для объективированного повествования характерна несколько отстранённая, сухая интонация, создаваемая, в том числе, определёнными синтаксическими средствами. Среди них – обстоятельственный детерминант в начале рассказа, передающий фактическую информацию о времени и месте разворачиваемых событий, что с первых строк привносит в повествование черты хроники, документа, придаёт ему отчуждённую, беспристрастную тональность. Другой приём – использование параллельных синтаксических построений в сочетании с анафорическим, лексико-синтаксическим повтором.

Сдвиг от экзегетического, всезнающего, повествователя, приближение повествования к субъектной сфере персонажей на синтаксическом уровне сопровождается появлением форм экспрессивного, изобразительного синтаксиса, среди которых нами выделены: парцелляция, синтаксический повтор и вопросно-ответные построения. Помимо характерологической, эмоционально-выделительной функции, имитации речевой манеры субъекта повествования, данные конструкции также работают на выделение, конкретизацию изображаемого, создают смысловые акценты, оформляют грамматико-семантические отношения. Кроме того, выделен распространённый у Шаламова случай корреляции синтаксической и тематической структур текста – помещение определённой темы в подчинённые синтаксические структуры сложного предложения или в позицию иерархически подчинённого высказывания внутри текстовой единицы.

Выделенные нами синтаксические особенности организации повествовательной структуры в рассказах Варлама Шаламова демонстрируют уникальность его художественного стиля. Изобразительные средства синтаксиса в его произведениях закладывают синтаксический фундамент для композиционного единства и содержательной многомерности «Колымских рассказов», увеличивают их смысловую плотность как единого текста. Изучение синтаксического уровня организации прозы Шаламова в целом и отдельных циклов, входящих в корпус «Колымских рассказов» в частности является перспективным направлением для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Волкова Е.В. Повторы в прозаических текстах В. Шаламова как порождение новых смыслов. *Шаламовский сборник*. 2002; Выпуск 3: 115 – 128.
2. Михайлик Е.Ю. *Незаконная комета. Варлам Шаламов: опыт медленного чтения.* Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
3. Апанович Фр. Система рассказчиков в «Колымских рассказах» Варлама Шаламова. *Варлам Шаламов в контексте мировой литературы и советской истории*. Москва, 2013: 228 – 236.
4. Михеев М.Ю. Загадка «сквозных» персонажей и перетекания сюжетов в текстах Варлама Шаламова. *Варлам Шаламов в контексте мировой литературы и советской истории*. Москва, 2013: 237 – 250.
5. Иванчикова Е.А. *Синтаксис художественной прозы Достоевского.* Москва: Наука, 1979.
6. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. Шаламов В.Т. *Колымские рассказы.* Москва: Издательство «Э», 2018.
8. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Москва: Наука, 1980.
9. Сковородников А.П. *Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка.* Томск: Издательство Томского университета, 1981.
10. Шаламов В.Т. *Всё или ничего: Эссе о поэзии и прозе.* Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2016.
11. Дымарский М.Я. *Проблемы текстообразования и художественный текст: На материале русской прозы XIX – XX вв*. Москва: ЛЕНАНД, 2020.

References

1. Volkova E.V. Povtory v prozaicheskih tekstah V. Shalamova kak porozhdenie novyh smyslov. *Shalamovskij sbornik*. 2002; Vypusk 3: 115 – 128.
2. Mihajlik E.Yu. *Nezakonnaya kometa. Varlam Shalamov: opyt medlennogo chteniya.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
3. Apanovich Fr. Sistema rasskazchikov v «Kolymskih rasskazah» Varlama Shalamova. *Varlam Shalamov v kontekste mirovoj literatury i sovetskoj istorii*. Moskva, 2013: 228 – 236.
4. Miheev M.Yu. Zagadka «skvoznyh» personazhej i peretekaniya syuzhetov v tekstah Varlama Shalamova. *Varlam Shalamov v kontekste mirovoj literatury i sovetskoj istorii*. Moskva, 2013: 237 – 250.
5. Ivanchikova E.A. *Sintaksis hudozhestvennoj prozy Dostoevskogo.* Moskva: Nauka, 1979.
6. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa)*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
7. Shalamov V.T. *Kolymskie rasskazy.* Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2018.
8. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj prozy*. Moskva: Nauka, 1980.
9. Skovorodnikov A.P. *`Ekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1981.
10. Shalamov V.T. *Vse ili nichego: `Esse o po`ezii i proze.* Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2016.
11. Dymarskij M.Ya. *Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst: Na materiale russkoj prozy XIX – XX vv*. Moskva: LENAND, 2020.

Статья поступила в редакцию 21.05.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-444-446

***Ji Rui**, master, Heilongjiang University (Haerbin, China); translator, Lunsin Ltd (Kyzyl, Russia), E-mail: jirui952@gmail.com*

OVERVIEW THE WAYS OF PASSIVE SENTENCES TRANSLATION FROM RUSSIAN INTO CHINESE. The article discusses the main ways of expressing the passive structure in sentences between Russian and Chinese, studies features and options for translating passive constructions from Russian into Chinese. The most representative examples of sentences with passive constructions are given, taking into account the semantics of the judgment, the peculiarities of the grammar and syntax of the Chinese language. The relevance of this paper lies in the analysis the method of translating passive sentences from Russian into Chinese with the development of demand for partnership between China and Russia. In connection with the need to improve translation practice, the increased demand for which is due to the intensification of partnerships between China and Russia. The purpose of this paper is to compile a brief overview of the ways of translating passive sentences from Chinese into Russian, the choice of the most optimal options, taking into account the semantic and syntactic component of the two languages. For this, the following tasks are completed: 1) to analyze the meaning, characteristics, specifics of the use of the passive structure in Chinese and Russian; 2) to make a selection of the most common ways of translating sentences with passive constructions from Russian to Chinese, identify the advantages of these approaches for translation. The scientific novelty lies in the comparative study of the passive structure of the Chinese and Russian languages, the aspect features of the two languages that affect the quality of translation. The theoretical significance of this study lies in the fact that the results and conclusions of this study can be further used in the development of topical issues in the framework of translation studies and the teaching of the Russian language in China. The practical significance lies in the analysis of specific examples, compiled brief recommendations that when translating it is necessary to take into account the specifics of both languages, avoid direct duplication of the structures of the original sentences, refer to different translation options, choosing the most optimal one for a particular syntactic construction. In conclusion, when translating it is necessary to take into account the specifics of both languages, to avoid direct duplication of the constructions of the original sentences, to refer to different translated versions, to select the most optimal for a particular syntactic structure.

Key words: **Russian language, Chinese language, passive sentences, passive sentences, translation from Russian into Chinese.**

***Цзи Жуй,** магистр, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: jirui952@gmail.com*

КРАТКИЙ ОБЗОР СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПАССИВНОГО СТРОЯ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ

В данной статье рассматриваются способы выражения пассивного строя в предложениях на русском и китайском языках, изучаются особенности и варианты перевода пассивных конструкций с русского на китайский язык. Приводятся наиболее показательные примеры перевода предложений с пассивными конструкциями с учетом семантики суждения, особенностей грамматики и синтаксиса китайского языка. В заключение автор приходит к выводу о том, что для выполнения адекватного перевода необходимо учитывать специфику структуры и употребления предложений пассивного строя в русском и китайском языках, а также особенности (грамматические, синтаксические) самих языков, а не просто формально использовать пассивную структуру в одном языке для выражения пассивной формы в другом.

Ключевые слова: **русский язык, китайский язык, предложения пассивного строя, страдательный залог, перевод с русского языка на китайский**.

Актуальность данной работы состоит в анализе способов перевода предложений пассивного строя с русского языка на китайский в связи с необходимостью совершенствования переводческой практики, обусловленной активизацией партнерских отношений между Китаем и Россией.

Целью данного исследования является составление краткого обзора способов перевода предложений пассивного строя с китайского на русский язык, выбор наиболее оптимальных вариантов, учитывающих семантическую и синтаксическую составляющую двух языков.

Для этого необходимо выполнить следующие задачи:

1) проанализировать значение, характерные черты, специфику употребления страдательного залога в китайском и русском языках;

2) сделать выборку наиболее распространённых способов перевода русских предложений с пассивными конструкциями на китайский, выявить преимущество данных подходов для перевода.

Научная новизна состоит в сравнительном изучении пассивного строя китайского и русского языков, их аспектных особенностях, влияющих на качество перевода. Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты и выводы могут быть в дальнейшем углублены и использованы при разработке проблематики перевода пассивных конструкций в рамках переводоведения и преподавания русского языка в Китае. Практическая значимость состоит в анализе конкретных примеров, составленных кратких рекомендациях о том, что при переводе необходимо учитывать специфику обоих языков,

избегать прямого дублирования конструкций исходных предложений, обращаться к разным переводным вариантам, подбирая наиболее оптимальный для конкретной синтаксической конструкции.

Существует множество исследований, посвященных способам перевода предложений с пассивными конструкциями с русского языка на китайский. Среди них можно выделить следующие: Хуан Ин «Практическая грамматика русского языка», Хуан Чжунлянь, Бай Вэньчан «Полный практический курс двунаправленного перевода между русским и китайским языками», Цай И «Курс перевода с русского языка на китайский», Вань Личжун «Сравнительное исследование синтаксиса русского и китайского научных языков» и др.

Проблемы перевода предложений с пассивными конструкциями связаны с различием в выражении самой категории пассива в двух языках. В русском языке она связана со страдательным залогом, формируемым морфологическими и синтаксическими средствами. В китайском языке пассив выражается только на уровне синтаксиса. Это обусловлено особенностями изолирующего типа языка, к которому относится китайский, характеризующимся отсутствием форм словоизменения [1].

Наиболее часто в качестве средств выражения пассива в русском языке используются возвратные глаголы страдательного значения с аффиксом -ся, страдательные причастия и глаголы в форме третьего лица или прошедшего времени. Значение глагола с действительности на страдательность меняется в зависимости от изменений морфологической формы глагола.

В китайском языке страдательный залог может быть выражен разными способами: с помощью служебного слова 被 (быть) и его разновидностей, глаголов (遭 позволять), 受 (страдать), 让 (давать), 挨 (показывать), а также предлогов 由 （по） и 是 ... 的 (вызвано). Предложения с пассивными конструкциями в русском и китайском языках имеют как сходство, так и различие в выражении и употреблении. Поэтому в процессе перевода таких предложений с одного языка на другой необходимо применять разные способы с учетом отличий в структуре, а не следовать одному варианту.

Характеристика предложений пассивного строя в китайском языке

Со структурной точки зрения китайские пассивные конструкции делятся на маркированные и немаркированные. Для реализации страдательного залога в качестве маркеров используются служебные слова и глаголы (被 (быть), 遭 (позволять), 受 (страдать), 让 (давать) и др.). Например: 我的书**被他借走** ('Моя книга была позаимствована им'). В качестве примера немаркированного пассивного предложения можно привести следующее: 我的书**找到了**('Моя книга найдена').

В китайских предложениях порядок слов имеет большое значение для выражения суждения, подлежащее должно располагаться перед сказуемым [2]. Для выражения пассива может быть использован иной порядок слов. Например: 这**些**问题**会上都**讨论**了**。 ('Эти проблемы обсуждены нами на собрании'). 会上我们讨论**了**这**些**问题。('На собрании мы обсудили эти проблемы').

Китайское предложение пассивного строя требует высокой степени переходности предикатного глагола. Несмотря на то, что значительное количество предикатных глаголов являются переходными, из-за их слабой переходности они не могут самостоятельно формировать пассивные конструкции, и должны быть образованы с помощью определенных компонентов.

В китайском языке выражение пассива более разнообразно по сравнению с русским. Предложения пассивного строя достаточно широко используются в различных стилях китайского языка, они звучат в обычной жизни, употребляются и в официальных документах. В русском языке синтаксические конструкции со страдательным залогом характерны для научного и официально-делового стиля.

Способы перевода русских пассивных предложений на китайский язык

Можно говорить о том, что понятие пассивного залога (страдательного) в китайском и русском языках понимается одинаково и имеет сходные дефиниции. В русском языке пассивный залог определяется через ситуации, когда подлежащее в предложении не само производит действие, а испытывает действие на себе [3]. Пассивное предложение – это предложение, в котором отношения между подлежащим и сказуемым являются пассивными, а подлежащее является пассивным лицом и получателем поведения, выраженного глаголом-сказуемым, а не активным лицом и исполнителем.

В китайском и русском языках в некоторых предложениях с пассивными конструкциями выявляется соответствие семантико-синтаксических структур. В таком случае их можно перевести, фактически формально переняв пассивное предложение из переводного языка.

Однако, поскольку предложения пассивного строя во многом отличаются друг от друга, при переводе они не всегда могут сохранять соответствия. Это случаи, когда и китайский, и русский пассив на другой язык соответственно переводится предложением активного строя. В китайском языке встречаются и параллельные построения (по смысловому содержанию), которые могут выражаться предложениями и активного строя, и пассивного. Поэтому в особых случаях при переводе конструкция пассива может быть заменена предложением активного строя.

По сравнению с частотностью употребления китайских предложений пассивного строя, в русском языке данные структуры используются чаще, особенно в официальном и научном стилях. Это связано с представлениями о том, что китайцы привыкли мыслить онтологически, а иностранцы (в данном случае русские) – объективно. В китайском языке абстрактные существительные не используются в качестве субъектов, а прямым порядком слов в предложении считается построение «субъект – глагол – объект». Поэтому предложения пассивного строя в китайском языке используются не так часто, как в русском.

Рассмотрим варианты перевода предложений пассивного строя на русский и китайский языки.

Пассивная конструкция с постфиксом -ся

В русском языке достаточно много возвратных глаголов, содержащих в части форм постфикс -ся. Например, умывать**ся**, занимать**ся**, учить**ся** и т. п. Присоединяясь к глаголу, -ся может изменять значение глаголов, в том числе придавать переходным глаголам пассивное значение.

С точки зрения отношений между субъектом и действием в предложении на русском языке глаголы с постфиксом -ся, выражающие действие, переносимое субъектом предложения, считаются глаголами пассивного значения. Глаголы с частицей -ся, придающей страдательное значение, употребляются в предложениях пассивного строя, а глаголы без -ся – в конструкциях активного строя. Сравним:

(1) *Наблюдательный совет свободного порта Владивосток осуществляет свою деятельность в соответствии с регламентом, который* ***утверждается*** *на заседании наблюдательного совета свободного порта Владивосток и* ***подписывается*** *его председателем.*

Перевод (译**文**)：符拉迪沃斯托克自由港监**事会按照符拉迪沃斯托克**监**事会会**议**的**规**定开展活**动，并由监**事会主席**签**字**。**

Субъектом таких предложений обычно является неодушевленное существительное, а возвратный глагол имеет дополнение в творительном падеже без предлога со значением производителя действия. Такие глаголы также могут использоваться в предложениях без субъекта (дополнения). Например:

(2) *Заседание наблюдательного совета свободного порта Владивосток* ***считается*** *правомочным, если в нем принимает участие более половины его членов.*

Перевод (译**文**)：符拉迪沃斯托克自由港监**事会会**议**出席人数达到半数以上**则视为**合格**。**

В приведенных выше примерах предложений семантический объект используется в качестве субъекта. Функцию субъектов выполняют слова «который», «заседание»

В первом примере в качестве субъекта в придаточной части используется слово «который», а существительное «председателем» выступает в роли семантического субъекта в форме творительного падежа. В подобных предложениях пассивного строя семантический объект часто не действует сознательно, поэтому при переводе на китайский язык он в соответствии с особенностями языка не может восприниматься в роли субъекта, являться подлежащим. Существительное в творительном падеже с русского языка на китайский может быть переведено с учетом синтаксической функции дополнения в предложении на китайском языке. Таким образом, данное предложение пассивного строя с русского языка на китайский переводится активным строем.

Перевод на китайский язык пассивной конструкции со страдательным причастием

Причастие – это особая форма глагола, не имеющая личной формы. Оно обозначает непостоянный (временный) признак предмета по действию. Пассивный залог в предложении может быть выражен формой страдательного причастия [4]. Страдательные причастия называют действие как признак объекта. В данном случае действие или состояние самой вещи используется, чтобы охарактеризовать её в рамках определенного события. Страдательные причастия имеют две временные формы.

Перевод страдательных причастий настоящего времени

Страдательное причастие настоящего времени эквивалентно 正在被 (быть…) в китайском языке. Оно согласуется с существительным, к которому относится, в роде, числе и падеже.

Кроме того, страдательные причастия настоящего времени образуются от несовершенных глаголов, поэтому они выражают действия, «продолжающиеся или повторяющиеся». Субъект в предложении выражается существительным в творительном падеже. Необходимо обратить внимание, что сказуемое в предложениях со страдательными причастиями настоящего времени может быть выражено глаголом в другой временной форме. Например:

(3) *Такое мнение недавно высказала научный сотрудник Академии международной торговли и экономического сотрудничества Министерства коммерции КНР Лю Хуацинь в интервью китайской газете «Гоцзи сяньцюй даобао»,* ***издаваемой*** *информационным агентством Синьхуа.*

Перевод (译**文**)：中华**人民共和国商**务**部国**际贸**易**经济**合作科学院研究**员刘华芹**在接受新**华**社**出版的"国际**先**驱导报"专访时**也表达了**这一观**点**。**

В этом предложении «Гоцзи сяньцюй даобао» является семантическим подлежащим, а «информационным агентством Синьхуа» – семантическим субъектом, который переводится на китайский язык конструкцией с активным строем.

Перевод пассивной конструкции, выраженной страдательным причастием прошедшего времени

Страдательное причастие прошедшего времени эквивалентно китайскому 被...了（были).

(4) *Правительство Российской Федерации вправе включить в состав наблюдательного совета свободного порта Владивосток руководителей (заместителей руководителей) федеральных органов исполнительной власти, не* ***указанных*** *в части 3 настоящей статьи.*

Перевод (译文): 俄联邦政府有权将本条第三部分未被列举的联邦执行权力机构的领导人（副领导人）列入符拉迪沃斯托克自由港监事会成员之中。

В данном примере «указанных» переводится непосредственно как 被列举的 (быть перечислять) в силу объективного характера официального стиля.

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от глаголов совершенного вида. Поэтому они указывают на завершенное действие или достигнутый результат, который сохраняется до того момента, когда происходит действие предикатного глагола [5]. Сказуемое в предложении может употребляться в настоящем, прошедшем или будущем времени. Например:

(5) *Вся семья говорит (говорила) о письме,* ***полученном*** *вчера от дяди.*

Перевод (译文)：全家人都在谈论着（谈论了）昨天收到的叔叔的来信。

В этом предложении «о письме» является семантическим объектом, а «от дяди» – семантическим субъектом. Согласно правилам китайского языка, от этого пассивного предложения можно избавиться, заменив его предлогом 的 (из), указывающим на отношения между субъектом и объектом.

Перевод пассивной конструкции, выраженной кратким страдательным причастием настоящего времени

С точки зрения морфемной структуры страдательные причастия настоящего времени образуют краткие формы. Краткие страдательные причастия настоящего времени используются редко и, как правило, в письменной речи. Как и краткое прилагательное, краткое причастие в предложении может выполнять синтаксическую функцию сказуемого. Во многих случаях значение краткого страдательного причастия настоящего времени может быть выражено невозвратным глаголом несовершенного вида.

Например:

(6) *Он* ***уважаем*** *всеми товарищами.*
Его ***уважают*** *все товарищи.*
他受到所有同志的尊敬。

(7) *Эта писательница особенно* ***любима*** *молодёжью.*
Эту писательницу особенно ***любит*** *молодёжью.*
这位女作家特别受到年轻人的喜爱。

Эти два примера иллюстрируют часто употребляемый способ перевода на китайский язык с помощью глагола 受到 (страдания), который более полно передает основной смысл предложения.

Перевод пассивной конструкции, выраженной кратким страдательным причастием прошедшего времени

Краткое страдательное причастие прошедшего времени используется как в письменной, так и в разговорной речи. Оно может употребляться только в качестве сказуемого в предложении. Если есть субъект действия, то он выражается существительным в творительном падеже. Например:

(8) *В документе* ***предусмотрены*** *такие меры, как расширение доступа на рынок, поддержка инициативы по открытию в Китае Российского торгового дома и ускоренное развитие трансграничной электронной коммерции.*

Перевод (译文)：文件中规定的措施包括：扩大市场准入；支持俄在华设立俄罗斯贸易中心及推动跨境电商等。

При переводе на китайский язык может использоваться бессубъектное предложение, когда субъект действия не нужно указывать. В этом случае сказуемым пассивного предложения часто является краткое страдательное причастие (в данном примере – «предусмотрены»), а подлежащее выражено неодушевленным существительным (в примере «такие меры»).

(9) *Члены наблюдательного совета свободного порта Владивостока участвуют в его заседании без права* ***замены.***

Перевод (译文)：符拉迪沃斯托克监事会参加会议成员无权被替代。

Перевод конструкций с глаголом-связкой «быть» + кратким страдательным причастием в функции сказуемого.

В этой структуре «быть» существует как временная связка, формы которой могут представлять настоящее, прошедшее и будущее время. Настоящее время указывает на то, что действие завершилось, но его результат или состояние, которое является его результатом, все еще присутствует в момент речи. Прошедшее время указывает на то, что говорящий обращается к какому-то периоду в прошлом. Будущее время указывает на действие, которое будет реализовано или завершено после того, как речь будет произнесена.

(10) *В прошлом году объём китайско-российской торговли сократился на 28,6 проц. до 68 млрд долларов США. Однако такой результат* ***был достигнут*** *нелегко с учётом «новой нормы» развития китайской экономики и значительного падения мировых цен на энергетические ресурсы, подчеркнула она* [6].

Перевод (译文): 她强调，2015年中俄对外贸易额下降了28.6%，是680亿美元，但这一结果是来之不易的，是因为中国经济发展进入"新常态"和国际大宗商品价格大幅下跌。

(11) *Си Цзиньпин отметил, что традиционная дружба Китая и КНДР* ***была*** *лично* ***создана*** *и тщательно выпестована старшим поколением руководителей двух стран, она является ценным совместным достоянием сторон.*

Перевод(译文): 习近平指出，中朝传统友谊是双方老一辈领导人亲自缔造和精心培育，是双方共同的宝贵财富。

Подобные русские предложения с пассивными конструкциями переводятся на китайский язык как предложения с глаголом-связкой 是 (быть). В этом случае в русском предложении пассивного строя не подчеркивается акт отдачи или получения действия. Фразы «было достигнуто» и «было лично создано» лишь описывают характер, состояние и количество предметов с точки зрения субъекта.

Совершенно разные способы выражения пассивного строя в предложениях в русском и китайском языках определяют необходимость использования различных способов при переводе пассивных конструкций с одного языка на другой. Перевод на китайский язык должен соответствовать правилам построения предложения в китайском языке, выражать переводимое суждение с точки зрения китайского языкового строя. При переводе могут использоваться разные варианты, однако следует выбирать наиболее оптимальный способ, учитывающий семантическую и синтаксическую составляющую.

Таким образом, на основе анализа характеристик русских и китайских предложений в проведенном исследовании можно сформулировать следующие выводы: основными и наиболее используемыми способами перевода предложений с пассивным строем с русского языка на китайский можно назвать следующие: 1) при переводе в предложении не используется подлежащее; 2) пассивная конструкция заменяется служебным словом 被(быть) либо его вариантами, возможна замена глаголами 遭 (позволять), 受 (страдать), 挨(показывать)» и т. п.; 3) пассивное значение переводится с помощью предлога 由 (по) и глагола 是 ... 的 (вызвано).

Для точного перевода необходимо учитывать особенности структуры и специфику употребления предложений пассивного строя в русском и китайском языках. Также важно принимать во внимание особенности (грамматические, синтаксические) самих языков, а не просто формально использовать пассивную структуру в одном языке для выражения пассивной формы в другом. Необходимо обращаться к разным переводным конструкциям для выбора и использования наиболее подходящего варианта для выражения смысла суждения исходного предложения, сохранения его языковой характеристики, отражения ритмико-интонационной специфики.

Библиографический список

1. Чжоу Ч. Практическая грамматика русского языка. *Шанхайское бюро переводов*, 2009: 152 – 153.
2. Чжан Х. Новейшая русская грамматика. *Коммерческая пресса*, 2000: 651 – 653.
3. Пэн Ю. О когнитивной общности русско-китайских пассивных предложений. *Журнал иностранных языков*, 2006; № 6: 72 – 75.
4. Ван Л., Пэн Чж. Продвинутый курс русско-китайского устного перевода. *Преподавание иностранных языков и исследования*. 1970: 168.
5. Ван Ц., Бочина Т.Г. Функционально-когнитивные особенности выражения пассива в русском и китайском языках. *Филологические науки*. Казань, 2013: 38.
6. *Пассивный залог в английском языке*. Available at: https://speakasap.com/en/grammar/passiv/

References

1. Chzhou Ch. Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka. *Shanhajskoe byuro perevodov*, 2009: 152 – 153.
2. Chzhan H. Novejshaya russkaya grammatika. *Kommercheskaya pressa*, 2000: 651 – 653.
3. P`en Yu. O kognitivnoj obschnosti russko-kitajskih passivnyh predlozhenij. *Zhurnal inostrannyh yazykov*, 2006; № 6: 72 – 75.
4. Van L., P`en Chzh. Prodvinutyj kurs russko-kitajskogo ustnogo perevoda. *Prepodavanie inostrannyh yazykov i issledovaniya*. 1970: 168.
5. Van C., Bochina T.G. Funkcional'no-kognitivnye osobennosti vyrazheniya passiva v russkom i kitajskom yazykah. *Filologicheskie nauki*. Kazan', 2013: 38.
6. *Passivnyj zalog v anglijskom yazyke*. Available at: https://speakasap.com/en/grammar/passiv/

Статья поступила в редакцию 30.05.22

УДК 82.091 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-447-449

Sharypova V.S., *junior research associate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sharypova_v@bk.ru*

SCIENTIFIC AND JOURNALISTIC HERITAGE OF G.N. POTANIN IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN ORIENTALISM: TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM. The article for the first time raises a question of the need for a comprehensive review of the scientific and journalistic heritage of G.N. Potanin, an outstanding Siberian scientist, educator, public figure and one of the leaders of the Siberian regionalism. Based on books and articles by G.N. Potanin in the context of other figures of the regional movement (in particular, N.M. Yadrintsev), the author of the article draws attention to the fact that in the discourse of Russian Orientalism the following topics of Potanin's creative heritage can be most fully considered: Siberia as the internal East of Russia, the Russian multinational state from "prisons of peoples" to "the affirmative action empire", the Siberian identity of the Russian population and support for the nationalisms of the indigenous population. According to the author of the article, all these problems can be productively considered in the light of modern post-colonial theory, the theory of cultural transfers and the theory of Russian Orientalism.

Key words: **G.N. Potanin, N.M. Yadrintsev, regionalism, Russian orientalism, Another, Siberia, journalism.**

В.С. Шарыпова*, мл. науч. сотр., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: sharypova_v@bk.ru*

НАУЧНОЕ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Н. ПОТАНИНА В ДИСКУРСЕ РУССКОГО ОРИЕНТАЛИЗМА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье впервые ставится вопрос о необходимости комплексного рассмотрения научного и публицистического наследия выдающегося сибирского ученого, просветителя, общественного деятеля и одного из лидеров сибирского областничества Г.Н. Потанина. На материале книг и статей Г.Н. Потанина в контексте других деятелей областнического движения (в частности – Н.М. Ядринцева) автор статьи обращает внимание на то, что в дискурсе русского ориентализма наиболее полно могут быть рассмотрены следующие темы творческого наследия Потанина: Сибирь как внутренний Восток России, российское многонационального государство от «тюрьмы народов» до «империи положительного действия», сибирская идентичность русского населения и поддержка национализмов коренного (инородческого) населения. По мысли автора статьи, все эти проблемы могут быть продуктивно рассмотрены в свете современной постколониальной теории, теории культурных трансферов и теории русского ориентализма.

Ключевые слова: **Г.Н. Потанин, Н.М. Ядринцев, областничество, русский ориентализм, Другой, Сибирь, публицистика.**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01272, https://rscf.ru/project/22-28-01272

Актуальность и научная новизна предлагаемого исследования заключаются в том, что среди многочисленной литературы о жизни и творчестве лидера сибирского областничества Г.Н. Потанина (включающей фундаментальные труды В.А. Обручева [1] и А.М. Сагалаева [2]) остается не до конца проясненным вопрос о роли этого выдающегося культурного и научного деятеля в дискурсе русского ориентализма, связанного с выработкой территориального, культурного и национального самоопределения Сибири в свете современной постколониальной теории, теории культурных трансферов и теории русского ориентализма как специфической формы национального самоопределения административных и культурных элит Российской империи, которые были обозначены в трудах Д. Схиммельпеннинка ванн дер Ойе [3], А.М. Эткинда [4], П.В. Алексеева [5] и др.

Цель статьи заключается в необходимости четко обозначить роль Потанина-ученого и Потанина-публициста в развитии русского варианта ориентализма как специфического явления, порожденного европейскими имперскими практиками, но получившего специфические черты благодаря своей исключительно противоречивой совокупности имперских и антиимперских способов говорения о мире, разделенном на колонизующий Запад и колонизуемый Восток. В отношении Г.Н. Потанина явно обозначаются следующие проблемные комплексы, которые выкристаллизовывались в течение всей творческой жизни ученого: Сибирь как внутренний Восток России (отчасти об этом работы Н. Найта [6] и В. Тольц [7]), российское многонациональное государство от «тюрьмы народов» до «империи положительного действия» (в терминах Т. Мартина [8]), сибирская идентичность русского населения и поддержка национализмов коренного (инородческого) населения (отчасти об этом статья К.В. Анисимова [9]). Теоретическая значимость предложенного материала обусловлена необходимостью выработки нового подхода к научному и публицистическому наследию Г.Н. Потанина, практическая же значимость обусловлена возможностью применения полученных данных при подготовке и публикации полных собраний сочинений Г.Н. Потанина и других деятелей областнического движения в дореволюционной России.

В данной статье, не претендующей на полный охват проблемы, обозначим часть указанных моментов, начиная с вопроса о генезисе интереса Г.Н. Потанина к Востоку и проблематике, которую в конце XX столетия будут рассматривать в разрезе постколониальности. Прежде всего необходимо обозначить, что Потанин был не только самым активным строителем областнической идеологии, но, видимо, и самым последовательным критиком имперского правительства в отношении индигенного населения зауральских владений России. Сотрудничество с Императорским русским географическим обществом, с одной стороны, и необходимость активного формирования сообщества «сибирских патриотов», способных не только говорить о Сибири, но и заниматься фактическими преобразованиями, с другой стороны, определило основную стратегию творческой деятельности Потанина: тесная связь научного и публицистического начал интеллектуальной деятельности. Научная составляющая его творчества, безусловно, сформировалась в ходе экспедиций с 1876 по 1899 год в Монголию, Тибет и Китай и необходимости вести путевые дневники и оценивать малоизученные пространства в доступных ему категориях, которые не могли не быть связаны с проблемами имперских отношений коренного и пришлого населений. Публицистическая часть связана с его ролью в развитии частной сибирской журналистики («Сибирская газета», «Сибирская жизнь», «Восточное обозрение» и др.) (подробнее об этом см., например, в коллективной монографии о частной периодике Томска [10]).

Основные факторы, которые сформировали Г.Н. Потанина как ориенталиста, связаны с его происхождением: в своих воспоминаниях Потанин не без гордости сообщал, что место его рождения – станица Ямышевская, «когда-то, в конце XVIII столетия, это был важный административный и торговый пункт, важнее Омска <…> в руках начальника линии сосредоточены были сношения с независимыми кочевниками-киргизами, или калмыками, земли которых начинались на другом берегу Иртыша» [11, с. 22].Также в воспоминаниях Потанин отмечает, что интерес к азиатскому миру, который «во всех подробностях непохожий на русский», возник в нем в раннем детстве от осознания глубокой личной связи его семьи с инородческим населением Степи (письмо с печатью Аблай-хана у деда Ильи) [11, с. 23–24].

Научная же составляющая этой связи закрепилась в его сознании благодаря тому, что его отец, Н.И. Потанин, после деликатного поручения сопровождать кокандское посольство во главе отряда казаков, составил «Записки о Кокандском ханстве» [12], которые были позднее неоднократно опубликованы, поскольку содержали в себе ценный для ИРГО материал, имевший военное и этнографическое значение. Сам Потанин после окончания Омского кадетского корпуса начал путешествовать в статусе военного, например, в начале 50-х годов XIX века он участвовал в первом русском походе в Заилийский край и присутствовал при закладке города Верного. «Когда военная экспедиция переходила впервые реку Или, перед восприимчивым юношей поднялась внезапно из тумана величественная цепь Заилийского Алатау, с ее седыми снежными вершинами; никому ещё неизвестная, никем не виданная, она возбудила в талантливом юноше жажду познаний и стремление к исследованию стран неведомых…» – такпозднее писал П.П. Семенов (Тян-Шанский) к предисловию одной из книг Г.Н. Потанина [13, с. 12].

Однако только завершив военную карьеру в конце 1850-х гг., при поддержке ИРГО Потанин начал полноценную деятельность исследователя Востока: за несколько десятилетий он написал большое количество трудов самого разного направления – от географии и этнографии до филологии и истории. К его главным трудам как географа и этнографа в изучении Востока можно отнести такие как «Алтайско-Саянская горная система в пределах Российской империи и по китайской границе» (1877), «Очерки Северо-Западной Монголии: Результаты путешествия, исполненного в 1876–1877 гг. по поручению ИРГО» (1881, 1883, 1884), «О сыпучих песках Ордоса и Монголии» (1891), «Тангутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия: Путешествие 1884–1886 гг.» (1893), «Монголия» (1916), «Путешествия Г.Н. Потанина по Монголии, Тибету и Китаю» (1910).

Помимо исследований географических и этнографических, он занимался изучением языка и фольклора народов Сибири и Азии. В путешествиях, знакомясь с бытом, обычаями и традициями индигенного населения, Потанин внимательно фиксировал особенности языка и мировоззрения азиатских народов и повсеместно выступал как организатор сохранения культурного наследия. Например, В.А. Обручев свидетельствовал, что Потанин «организовал изучение

быта и эпоса бурят и других сибирских народов, устраивал музеи и выставки, хлопотал об открытии новых отделов Географического общества» [1, с. 7]. Его вклад в изучение культуры и фольклора огромен. Среди его работ можно найти такие как «Роман и рассказ в Сибири» (1876), «Несколько вопросов по сравнительному изучению животного и мифического эпоса у народов севера Сибири» (1880), «Несколько вопросов по изучению поверий, сказаний, суеверных обычаев и обрядов у сибирских инородцев» (1881), «Монгольское сказание о Гэсэрхане: по вопросу о происхождении рус. былин» (1880), «Восточные основы русского былинного эпоса» (1896) и др.

Совсем не случайно активная научная деятельность Потанина-ориенталиста связана с возникновением в Петербурге кружка «сибирских патриотов» и оформления идеологии сибирского областничества, объединившего таких ярких мыслителей и активистов, как Н.М. Ядринцев, С.С. Шашков, В.И. Вагин, А.В. Адрианов, В.М. Крутовский, И.И. Серебренников, Н.Н. Козьмин и др. Связь областничества и русского ориентализма ощутимо проявляется в идеях деколонизации Сибири, культурной, экономической и административной автономии Сибири по модели Соединенных Штатов Америки, в усилении роли научного фактора в управлении Сибирскими пространствами, в просветительской деятельности среди русского аборигенного населения Сибири.

Представление о том, что Сибирь де-факто – колония России, организует, по сути, всю идеологическую основу сибирского областничества, по крайней мере, как ее понимал Потанин, ориентируясь на фундаментальную работу Н.М. Ядринцева [14]. В 1907 г. в книге «Областническая тенденция в Сибири» Потанин писал о главном вопросе Сибири (экономической зависимости от центра) именно в связи с колониальным отношением к туземцам: «<…> обыкновенно метрополии устраивают своекорыстную политику в отношении своих колоний. Это понятно; метрополия занимает какую-нибудь страну, населенную дикарями, с целью обогащения на счет естественного богатства этой страны. К судьбе дикарей, прежних хозяев страны, завоеватель относится безучастно, как к чужому племени, и природное богатство, откуда дикарь черпал средства своего существования, объявляет достоянием не туземцев, а метрополии» [15, с. 44–45]. Несмотря на явную включенность Потанина в обсуждение колониальных тем, в современной науке практически отсутствует четкое признание того факта, что все многообразие работ Г.Н. Потанина не просто объединено общим научным дискурсом о Востоке, но является неотъемлемой частью более обширного дискурса о русской и сибирской идентичности – дискурса русского ориентализма, текстовая (материализованная) часть которого во второй половине XIX века начала эволюционировать в сторону увеличения публицистики и травелогов.

Представление о Потанине-ориенталисте основано не столько на том, что его научные, культурные и политические интересы были сосредоточены в пространстве азиатской части Российской империи и сопредельных территорий, сколько на том, что эти интересы объединялись общностью цивилизационных идей и методологии работы с азиатским материалом, предполагающим цивилизационные оппозиции России, Запада и Востока, выработанные в дискурсе русского ориентализма. В этих цивилизационных дискурсах Сибирь как часть Российской империи являлась не только воротами на Восток, но и собственно типологическим Востоком. Таким образом, не только научная, но и публицистическая деятельность Потанина, связанная с вопросами прошлого, настоящего и будущего Сибири, с «инородческим вопросом», с вопросами колонизации Сибири и взаимоотношения русского и индигенного населения, должны быть изучены в дискурсе обширного ориенталистского дискурса.

Необходимо отметить, что, когда мы говорим о «типологическом Востоке», мы имеем в виду не ближневосточные территории, и даже не азиатские в географическом отношении. Под «типологическим Востоком» мы подразумеваем любые территории, которые описываются в дискурсе русского ориентализма как Восток, противопоставленный и центральной России, и Западу в цивилизационном, культурном и экономическом отношениях. Восток должен восприниматься людьми, включенными в ориенталистские дискурсы, как территория, испытывающая на себе политику гегемонии одной из метрополий, в случае русского ориентализма – Петербурга и России, находящейся до цепи Уральских гор.

Есть несколько причин считать Сибирь типологическим Востоком. Во-первых, Сибирь являлась окраиной Российской империи, которая во многом отставала в экономическом и цивилизационном развитии от центральной части. Во-вторых, типологически восточные черты Сибири придавал ее колониальный статус в составе Российской империи – одна из ключевых работ другого лидера сибирского областничества Н.М. Ядринцева называлась «Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении» (1882) и была полностью посвящена указанной проблематике. В-третьих, типологические черты Востока Сибири придавало ее разношерстное инородческое население, которое постоянно сравнивалось то с населением Турции, то Индии, то Северной Америки, т. е. с населением территорий, имевших к концу XIX – началу XX вв. четкий статус типологических восточных колоний. Как справедливо заметил М. Бассин, «<…> подобно Испании или Англии, Нидерландам или Португалии, Россия в самом широком масштабе также может быть разделена на два основных компонента: с одной стороны, родина или метрополия, принадлежащая европейской цивилизации, а с другой — обширная, но чужеродная территория, внеевропейская колониальная периферия» [16, с. 5]. И, наконец, в-четвертых, Сибирь долгое время выступала не субъектом, а объектом цивилизационного воздействия на пространство, выступая коллективным «молчаливым Другим», за которого должен говорить коллективный голос метрополии – в этом смысле очень интересным нам представляется спор о необходимости открытия в Сибири первого университета.

Тематика Сибири как «русского Востока» была сквозной линией не только творчества Потанина, но и другого лидера сибирских областников – Н.М. Ядринцева, выпускавшего газету «Восточное обозрение» в Петербурге с 1882 года (с 1888 г. – в Иркутске). В первом (программном) выпуске редакция сообщает, что «искренним намерением нашим будет – соединить мнения лиц, знающих жизнь Сибири и Востока, любящих свой край и желающих добра ему» [17, с. 1]. Несмотря на некоторую терминологическую неопределенность в понятиях Азии и Востока, Сибирь в тексте статьи однозначно имела ориенталистские коннотации. Помимо этого, в первом выпуске газеты вниманию читателей представляется статья «Восток и запад» (автор – известный китаист В.П. Васильев), которая предлагала читателю сразу же понять основную идеологическую направленность газеты. Главная мысль статьи – это разделение территории на Запад и Восток, определение их границ и характеристика отличий [17, с. 2–4]. Разграничивая эти два полюса, газета «Восточное обозрение» уже в первом выпуске включилась в ориенталистский дискурс, при этом определив Сибирь к Востоку. Данная статья и, в целом, направление газеты оказали серьезное влияние на становление Потанина как ориенталиста, вовлеченного в обсуждение проблем Сибири как колонии.

В этом же дискурсе следует рассматривать и главный филологический труд Г.Н. Потанина «Восточные мотивы в средневековом европейском эпосе» (1899). Не углубляясь в оценку выводов, сделанных Потаниным в этой книге, следует отметить, что главная его мысль была связана с расширением масштабов и хронологии культурных трансферов между Западом и Востоком: большая часть обмена эпическим материалом в обоих направлениях происходила в более раннюю эпоху, чем считали современники Потанина. Не признавая Восток родиной эпоса, он тем не менее аргументировано показал его влияние на эпос Европы. Книга Потанина имела огромное значение в истории изучения восточного фольклора и сейчас вполне может служить отправной точкой исследований на эту тему.

В заключение необходимо отметить, что, развивая антиимперские темы областничества в своем научном и публицистическом творчестве, Г.Н. Потанин продвигал мысль, которая существенно расширяла границы ориенталистского дискурса (не разрушая, а дополняя его): Сибирь как часть Востока и как внутренний Восток России должна обрести свой явственный, отличимый от других голос, должна начать говорить о себе и, будучи важной частью империи, не только сама осознать свою важность, но и заставить увидеть это весь цивилизованный мир.

Библиографический список

1. Обручев В.А. *Григорий Николаевич Потанин. Жизнь и деятельность.* Москва: Издательство Академии наук СССР, 1947.
2. Сагалаев А.М. *Потанин, последний энциклопедист Сибири: Опыт осмысления личности.* Томск: Издательство НТЛ, 2004.
3. Схиммельпеннинкван дер Ойе Д. *Русский ориентализм. Азия в российском сознании от эпохи Петра Великого до Белой эмиграции.* Москва: РОССПЭН, 2019.
4. Эткинд А.М. *Внутренняя колонизация: имперский опыт России.* Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
5. Алексеев П.В. *Концептосфера ориентального дискурса в русской литературе первой половины XIX в.: от А.С. Пушкина к Ф.М. Достоевскому.* Томск: Издательство Томского университета, 2015.
6. Knight N. Was Russia its Own Orient? Reflectionson the Contributions of Etkindand Schimmelpenninck to the Debate on Orientalism. *AbImperio.* 2002; № 1: 299 – 309.
7. Тольц В. *«Собственный Восток России». Политика идентичности и востоковедения в позднеимперский и раннесоветский период.* Москва: Новое литературное обозрение, 2013.
8. Мартин Т. *Империя «положительной деятельности». Нации и национализм в СССР, 1923 – 1939.* Москва: РОССПЭН, 2011.
9. Анисимов К.В., Разувалова А.И. Два века две грани сибирского текста: областники vs. «Деревенщики». *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2014; № 1 (27): 75 – 101.
10. Жилякова Н.В. и др. *Частная периодика Томска конца XIX – начала XX в.: «Сибирская газета», «Сибирский вестник», «Сибирская жизнь».* Томск: Издательство Томского университета, 2015.
11. *Литературное наследство Сибири.* Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1983; Т. 6.
12. Потанин Н.И. *Записки о Кокандском ханстве хорунжего Потанина (1830 года).* ВРГО. Санкт-Петербург, 1856; Ч. 18, Кн. 6.
13. Потанин Г.Н. *Тангутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия: путешествие Г.Н. Потанина, 1884 – 1886.* Санкт-Петербург: Императорское русское географическое общество, 1893; Т. 1.

14. Ядринцев Н.М. *Сибирь как колония: к юбилею трехсотлетия: Современное положение Сибири; Ее нужды и потребности; Ее прошлое и будущее*. Санкт-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1882.
15. Потанин Г.Н. *Областническая тенденция в Сибири.* Томск: Паровая типолитография Сибирского товарищества печатного дела, 1907.
16. Bassin M. Russia Between Europe and Asia: The Ideological Construction of Geographical Space. *SlavicReview.* 1991; № 50 (1): 1 – 17.
17. Восток и Запад. *Восточное обозрение*. 1882; № 1.

References

1. Obruchev V.A. *Grigorij Nikolaevich Potanin. Zhizn' i deyatel'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1947.
2. Sagalaev A.M. *Potanin, poslednij `enciklopedist Sibiri: Opyt osmysleniya lichnosti*. Tomsk: Izdatel'stvo NTL, 2004.
3. Shimmel'penninkvan der Oje D. *Russkij orientalizm. Aziya v rossijskom soznanii ot `epohi Petra Velikogo do Beloj `emigracii*. Moskva: ROSSP`EN, 2019.
4. `Etkind A.M. *Vnutrennyaya kolonizaciya: imperskij opyt Rossii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
5. Alekseev P.V. *Konceptosfera oriental'nogo diskursa v russkoj literature pervoj poloviny XIX v.: ot A.S. Pushkina k F.M. Dostoevskomu*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2015.
6. Knight N. Was Russia its Own Orient? Reflectionson the Contributions of Etkindand Schimmelpenninck to the Debate on Orientalism. *AbImperio*. 2002; № 1: 299 – 309.
7. Tol'c V. *«Sobstvennyj Vostok Rossii». Politika identichnosti i vostokovedeniya v pozdneimperskij i rannesovetskij period*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2013.
8. Martin T. *Imperiya «polozhitel'noj deyatel'nosti». Nacii i nacionalizm v SSSR, 1923 – 1939*. Moskva: ROSSP`EN, 2011.
9. Anisimov K.V., Razuvalova A.I. Dva veka dve grani sibirskogo teksta: oblastniki vs. «Derevenschiki». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2014; № 1 (27): 75 – 101.
10. Zhilyakova N.V. i dr. *Chastnaya periodika Tomska konca XIX – nachala XX v.: «Sibirskaya gazeta», «Sibirskij vestnik», «Sibirskaya zhizn'»*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2015.
11. *Literaturnoe nasledstvo Sibiri*. Novosibirsk: Zapadno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983; T. 6.
12. Potanin N.I. *Zapiski o Kokandskom hanstve horunzhego Potanina (1830 goda)*. VRGO. Sankt-Peterburg, 1856; Ch. 18, Kn. 6.
13. Potanin G.N. *Tangutsko-Tibetskaya okraina Kitaya i Central'naya Mongoliya: puteshestvie G.N. Potanina, 1884 – 1886*. Sankt-Peterburg: Imperatorskoe russkoe geograficheskoe obschestvo, 1893; T. 1.
14. Yadrincev N.M. *Sibir' kak koloniya: k yubileyu trehsotletiya: Sovremennoe polozhenie Sibiri; Ee nuzhdy i potrebnosti; Ee proshloe i buduschee*. Sankt-Peterburg: Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1882.
15. Potanin G.N. *Oblastnicheskaya tendenciya v Sibiri*. Tomsk: Parovaya tipolitografiya Sibirskogo tovarischestva pechatnogo dela, 1907.
16. Bassin M. Russia Between Europe and Asia: The Ideological Construction of Geographical Space. *SlavicReview*. 1991; № 50 (1): 1 – 17.
17. Vostok i Zapad. *Vostochnoe obozrenie*. 1882; № 1.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-449-451

***Akhmadova T.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: ahmadova.madina@mail.ru*
***Musaeva L.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of Its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: liana. Liana1969@mail.ru*
***Mamieva Z.M.**, senior lecturer, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: mamieva-1965@mail.ru*

INTERNET MEME AS A MODERN GENRE OF SOCIAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article discusses a concept of "communication", defines the essential content of this concept. The specifics of this type of communication are considered and we will try to understand what communication tools are mainly used in the process of intercultural dialogue. The author gives such characteristics as linearity, concentration, minimization, interactivity, multilingualism. The main ways of simplification of intercultural communication under the conditions specified by virtual reality are identified. In the course of the analysis, the author describes such ways of simplifying intercultural communication as jokes and irony, in particular, self-irony; maintaining a moderate brevity of the message, the use of internationally understandable vocabulary, non-verbal means of expression (visual, auditory), and simplification of language formulations and concepts. The researchers come to conclusion that in the course of intercultural communication, taking into account the conditions of timeliness and appropriateness of use, memes can act as conductors of an "ideal dialogue", since they carry such features that allow them to be an effective communication tool.

Key words: **Internet meme as modern genre of social and intercultural communication.**

***Т.Х. Ахмадова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ahmadova.madina@mail.ru*
***Л.С. Мусаева,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail:liana. Liana1969@mail.ru*
***З.М. Мамиева,** доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: mamieva-1965@mail.ru*

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ЖАНР СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается понятие «коммуникация», определяется его сущностное содержание. Рассмотрена специфика такого вида коммуникации и предпринята попытка понять, какие инструменты коммуникации в основном используются в процессе межкультурного диалога. Автором даны такие характеристики, как линейность, концентрированность, минимизированность, интерактивность, полиязычность. Выделены основные способы упрощения межкультурной коммуникации при заданных виртуальной реальностью условиях. В ходе анализа автором описаны такие способы упрощения межкультурной коммуникации, как шутки и ирония, в частности самоирония; сохранение умеренной лаконичности сообщения, использование интернационально понятной лексики, невербальных средств выражения (визуальных, аудиальных) и упрощение языковых формулировок и понятий. Авторы пришли к выводу о том, что в ходе межкультурного общения при учете условий своевременности и уместности использования мемы могут выступать проводниками «идеального диалога», поскольку несут в себе такие черты, которые позволяют им быть эффективным коммуникационным средством.

Ключевые слова: **интернет-мем как современный жанр социальной и межкультурной коммуникации.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что коммуникацию можно считать необходимым условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества, что делает изучение вопроса повышения ее эффективности постоянно актуальным. Кроме общения с соотечественниками, человек нуждается также в коммуникации с людьми иных культур. Способы улучшить взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, изучают специалисты, работающие в сфере межкультурной коммуникации. В частности, они заняты исследованием российско-западных отношений.

Сейчас научно-технический прогресс, а также усилия миролюбивой части человечества открывают новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, терпимость и уважение к партнерам по коммуникации. Эти возможности, в частности, представлены использованием всемирной системы объединённых компьютерных сетей для хранения, обработки и передачи информации. Данная система известна большинству как Интернет. Поскольку Интернет – это глобальная сеть, следовательно, через нее могут общаться люди из разных стран, и в результате этого большая часть межкультурных связей перманентно происходит в виртуальной реальности [1–9].

Таким образом, решение обозначенной проблемы по повышению эффективности межкультурной коммуникации, выступает одной из актуальных задач современной науки.

Цель данной статьи – анализ способов улучшения российско-западной коммуникации с помощью актуального инструмента коммуникации, которым являются интернет-мемы.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «коммуникация», выделить сущностные характеристики данного феномена; рассмотреть инструменты коммуникации, в основном использующиеся в процессе межкультурного диалога.

Научная новизна статьи определяется выявлением инструментов коммуникации, используемых в процессе межкультурного диалога. Теоретическая значимость видится в расширении педагогического знания о формах проявления межкультурной коммуникации. Практическая значимость заключается в том, что выявлены специфические черты, которые должны быть учтены при установке контакта, так как это позволяет подобрать оптимальные инструменты для выражения мыслей и эмоций в диалоге собеседников из разных культур.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в вузе.

Распространенность практики изучения английского языка как второго иностранного, а также заинтересованность многих россиян в заграничных поездках ведет к тому, что чаще всего жители России пытаются наладить диалог с собеседниками, чей родной язык является английским. Большую часть из них представляют жители Соединенных Штатов Америки, в отношении которых, впрочем, у россиян имеются определенные предубеждения. Данные предубеждения взаимны и обусловлены тем, что в социуме, как и прежде, остро стоит вопрос противостояния России и Запада, вызванный конкуренцией за ресурсы и территорию.

Как отмечает специалист в сфере межкультурной коммуникации Брыксина И.Е., на процесс межкультурной коммуникации между нациями влияют не только такие очевидные факторы, как, в частности, умение партнеров налаживать контакт в кросс-культурном диалоге, но и менее явные, например, политические взаимоотношения стран [2, с. 14].

В Интернете сейчас располагается большое количество каналов масс- коммуникации и социального взаимодействия, распространяющих развлекательные материалы, используемые людьми для досуга, в частности – обмена в ходе общения. Одним из популярных у интернет-пользователей видов подобных единиц является интернет-мем. «Интернет-мем» – это понятие, называющее информацию, представленную в той или иной форме, спонтанно приобретающую популярность при распространении в Интернете. Эта информация по своей природе ироническая и яркая, что вызывает желание поделиться интернет-мемом со знакомыми людьми. Активно создаются интернет-мемы на всемирно актуальные темы, присваивающие многим из них интернациональный характер.

В целях общения большинство людей выбирают социальные сети, так как они позволяют не только поддерживать контакты, но и одновременно с этим получать актуальную информацию, в том числе развлекательного характера [3, с. 140]. Сейчас коммуникационную и информационную функцию единовременно поддерживает большинство крупнейших социальных сетей: Facebook, ВКонтакте, Twitter, Instagram и подобные [7, с. 88]. Согласно исследованию 2019 г., проведенному среди 400 российских пользователей социальных сетей в рамках возрастной группы до 30 лет, регулярно вступающих в контакт с иностранцами, социальная сеть ВКонтакте является самой популярной в России платформой, используемой в целях межкультурной коммуникации: как предпочитаемую ее отметили 51% опрошенных. Чуть менее востребованной социальной сетью является Facebook, которую выбрали 27% респондентов. Далее в рейтинге востребованности находятся такие веб-платформы, как Instagram, выбранный 12% респондентов и Twitter, которые отметили 6% всех опрошенных, а также Tumblr – платформа была выбрана 4% опрошенных [1].

Помимо социальных сетей с информационной функцией, для того чтобы поделиться впечатлениями от общения с иностранцами, многие используют обычные развлекательные ресурсы. Так, по результатам анализа 2017 г., около 40 постов, включающих подробное описание впечатлений от межкультурных связей, а также материалы, полученные в ходе межкультурного взаимодействия, ежемесячно выходят на российской веб-платформе Пикабу. Почти аналогичная статистика приводится относительно американской веб-платформы Reddit, где количество таких постов – около 80, выходящих ежемесячно [5, с. 149]. По итогам анализа данных, основными сайтами российско-западных контактов являются Facebook и Twitter, а основными сайтами, на которых делятся результатами от таких контактов, – Пикабу и Reddit, что позволяет рассматривать содержание этих сайтов в контексте российско-западной коммуникации как основной источник практических данных.

Уточнив основные точки создания наибольшего количества российско-западных контактов в сети Интернет, рассмотрим специфику такого вида коммуникации и попробуем понять, какие инструменты коммуникации в основном используются в процессе межкультурного диалога. Также предпримем попытку выяснить, какие из этих инструментов наиболее эффективны, чтобы научиться целенаправленно использовать их в целях стабилизации межкультурных отношений.

В этом списке присутствуют взаимоисключающие характеристики. Так, линейность и концентрированность не могут сосуществовать одновременно как свойственные противоположным условиям коммуникации, вследствие чего они могут только чередоваться.

Линейность коммуникации означает, что в виртуальном пространстве (в условиях межкультурного контакта) передача информации от адресанта к адресату осуществляется без наличия посредников, то есть линейно. Иначе говоря, виртуальной коммуникации в личном формате не может помешать ни один человек, если он не включен в список пользователей, имеющих доступ к разговору; однако никто не располагает возможностью помочь устранить недопонимание, если в коммуникативном акте будут какие-либо затруднения.

Концентрированность межкультурной коммуникации в сети Интернет характеризуется передачей информации одновременно большому количеству адресатов; это обеспечивает представителю любой культуры возможность представить свою культуру и нацию перед большим количеством интернет-пользователей других стран одновременно, что позволяет быстро формировать образ своей культуры в чужом сознании. Однако это также может легко дискредитировать национальный образ в глазах представителей других стран в случае некорректного или неэтичного способа представления своей культуры.

Минимизированность коммуникации в сети Интернет связана с тем, что в ней постоянно действует принцип экономии языковых средств. Это может быть эффективно и удобно для собеседников в случае использования достаточно доходчивого объяснения своих мыслей и идей; однако чрезмерная лаконичность сообщения, соблюдаемая в целях соблюдения этикета и экономии времени собеседника, может быть, наоборот, воспринята как грубость. Кроме того, процессы развития массовой виртуальной коммуникации привели к появлению многочисленных сокращений; в процессе общения в сети и с целью достижения его максимальной эффективности были созданы элементы письменной культуры, среди которых находятся многочисленные аббревиатуры (слова, образованные сокращением слова или словосочетания и читаемые по алфавитному названию начальных букв или по начальным звукам слов, входящих в них).

Лингвист Л.А. Новикова пишет в статье «Аббревиация как феномен межкультурной коммуникации в сети Интернет» о том, что письменные сокращения, известные в интернациональном формате, могут способствовать быстрому пониманию людей из разных культур. Однако, добавляет Новикова, «существует множество письменных сокращений, которые могут быть понятны только в рамках одной культуры, и тем самым они только усложняют коммуникацию собеседников» [6, с. 128].

Интерактивность интернет-коммуникации заключается в том, что один и тот же пользователь Интернета может в одно и то же время принимать участие сразу в нескольких коммуникативных процессах, которые при этом могут быть не связаны друг с другом. Данная особенность интернет-коммуникации обусловлена тем, что виртуальный вид коммуникации не предполагает физического присутствия собеседника. С одной стороны, это удобно для участников коммуникации, поскольку даже на расстоянии сетевое общение оставляет за ними возможность взаимодействовать друг с другом. С другой стороны, отсутствие прямого взаимодействия может осложнять коммуникацию тем, что информация не может передаваться собеседнику по невербальным каналам. Невербальная информация же, согласно проведенным исследованиям речевых актов, обеспечивает до 30% успеха от коммуникативного акта вообще и межкультурного в частности. Особенно это важно при учете того факта, что собеседники, происходящие из разных культур, могут испытывать сложности в составлении вербального сообщения из-за языкового барьера.

Полиязычность коммуникации заключается том, что в ходе межкультурной коммуникации всегда задействованы люди, чей родной язык отличается от языка собеседника. Хотя с помощью средств автоматического перевода, таких как Google-переводчик, участники коммуникативного акта могут осуществлять коммуникацию достаточно эффективно, не зная родного языка собеседника, тем не менее языковой барьер может быть серьезным препятствием к пониманию, так как не все речевые обороты собеседник может быстро перевести даже с использованием интернет-технологий. Кроме того, общаться, постоянно сверяясь с источниками информации, может быть неудобно для собеседников.

Таким образом, межкультурная коммуникация имеет специфические черты, которые должны быть учтены при установке контакта, так как это позволяет подобрать оптимальные инструменты для выражения мыслей и эмоций в диалоге собеседников из разных культур.

Мы упомянули о том, что линейность коммуникации предполагает непосредственный внутрисетевой коммуникационный акт; в этих условиях в целях грамотного выхода из микроконфликтов и избегания недопонимания весьма эффективным средством может стать внесение в коммуникационный акт элемента иронии, юмора, которые позволят сделать обстановку общения комфортной и минимизировать негативные впечатления.

Концентрированность межкультурной коммуникации в сети Интернет оставляет большой риск ошибочной или неправильно трактованной передачи культурного образа; следовательно, оптимальным вариантом поведения здесь будет представить свою культуру без осуждения сторонних ценностей, а значит, с адекватным, объективным отношением к собственным. Здесь уместным инструментом мы также полагаем юмор, а также самоиронию. Социолог О.А. Семиздралова отмечает в своей работе «Психологическое влияние как способ управле-

ния людьми», что юмор – это всегда эффективный способ продемонстрировать собеседнику непредвзятое отношение к его и собственным убеждениям в ходе коммуникативного процесса [8, 155].

Минимизированность коммуникации нередко ведет к размолвкам в случае неосведомленности о приемлемом объеме сообщения, направленного собеседнику чужой культуры. Выходом из ситуации здесь может быть формирование сообщения, максимально исключающего двойственность трактовок, то есть не включающего в себя большое количество сокращений и незаконченных, не поясненных мыслей. Проблема использования сокращений, в свою очередь, предполагает три способа решения: либо участнику акта межкультурной коммуникации в целом не следует использовать сокращения и аббревиатуры, особенно, если он не обладает уверенностью в их интернациональной природе, либо ему следует использовать их с необходимыми пояснениями; наконец, он может употреблять исключительно международно известные виды аббревиатур, например, англоязычного происхождения.

Интерактивность интернет-коммуникации проявляется в случае вовлечения в коммуникацию полного комплекса средств выражения своей мысли и эмоций: участники акта коммуникации могут в этих целях использовать визуальные, графические средства (картинки, видео), аудиальные (музыка, подкасты), а также добавлять в ходе общения эмотиконы (пиктограммы, изображающие эмоции, созданные из разных типографских знаков) или эмодзи (они представляют собой конкретные идеограммы, основанные на стандарте Unicode). Допустимо при общении в межкультурном формате сделать невербальные (паралингвистические) средства превалирующими в коммуникации, поскольку вербальные средства в такого рода актах коммуникации не обеспечивают той же эффективности в передаче сообщения, что и во взаимодействии людей, объединенных общей культурой и языком [4, с. 3].

Особый характер использования времени в интернет-коммуникации можно учитывать при отправке послания, рассчитывая разницу в часовых поясах с собеседником при ее наличии. Кроме того, удачным решением будет добавление в ходе акта коммуникации паралингвистических или невербальных средств информации (например, визуальных, аудиальных материалов и т. д.), не требующих немедленного ознакомления с ними. Такие материалы сохранятся в истории переписки, а значит, позволят рецепиенту ознакомиться с ними тогда, когда ему это будет удобно.

Полиязычность коммуникации может заметно усложнять процесс общения; однако выходом из ситуации будет, во-первых, упрощение вербального сообщения собеседнику, не владеющему языком адресанта: в частности, удаление из текстовой части общения комплексных, усложненных речевых оборотов. Во-вторых, можно также использовать большее количество невербальных источников информации для того, чтобы лишить себя необходимости изъясняться дополнительно при низком уровне владения языком (можно предложить аналогичный метод коммуникации собеседнику).

Итак, мы выделили основные способы упрощения межкультурной коммуникации при заданных виртуальной реальностью условиях; можно отметить, что многие из них совпадают, следовательно, для их реализации можно подобрать похожие или одни и те же инструменты воздействия. В ходе анализа мы описали такие способы упрощения межкультурной коммуникации, как шутки и иронию, в частности самоиронию; сохранение умеренной лаконичности сообщения, использование интернационально понятной лексики, невербальных средств выражения (визуальных, аудиальных) и, наконец, упрощение языковых формулировок и понятий.

Эти инструменты сочетаются в малом количестве как средства коммуникации; в основном в ходе межкультурного взаимодействия собеседники делятся текстовыми сообщениями, которые имеют весомый недостаток в виде постоянно присутствующего риска неверной трактовки человеком, не являющимся носителем языка.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в ходе межкультурного общения при учете условий своевременности и уместности использования мемы могут выступать проводниками «идеального диалога», поскольку несут в себе такие черты, которые позволяют им быть эффективным коммуникационным средством.

Библиографический список

1. *Аудитория социальных сетей в России 2019*. Available at: https://ria.ru/20090724/178463184.html
2. Брыксина И.Е. Особенности межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку и факторы, влияющие на процесс межкультурной коммуникации, опосредованной текстом. *Вестник* Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016; № 2 (154): 11 – 19.
3. Докука С.В. Практики использования онлайновых социальных сетей. *Социологические исследования*. 2014; № 1 (357): 137 – 145.
4. Курашкина Н.А. Исследование потенциала невербальных средств коммуникации в рамках спецсеминара. *Концепт.* 2012; № 2 (31): 1 – 6.
5. Мартынова Н.А Межкультурная коммуникация как особый вид общения. *Омский научный вестник.* 2017; № 2 (60): 148 – 151.
6. Новикова Л.А. Аббревиация как феномен межкультурной коммуникации в сети интернет. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2013; № 2 (34): 126 – 133.
7. Панченко И.М. Социальные сети как новая форма коммуникации: польза или опасность для общества? *Социология науки и технологий*. 2018; № 2 (244): 86 – 94.
8. Семиздралова О.А. Психологическое влияние как способ управления людьми. *Народное образование*. 2012; № 6 (14): 147 – 156.
9. *Halle Bailey: Disney announces singer to play Little Mermaid*. Available at: https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-48864419

References

1. *Auditoriya social'nyh setej v Rossii 2019*. Available at: https://ria.ru/20090724/178463184.html
2. Bryksina I.E. Osobennosti mezhkul'turnogo vzaimodejstviya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku i faktory, vliyayuschie na process mezhkul'turnoj kommunikacii, oposredovannoj tekstom. *Vestnik* Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; № 2 (154): 11 – 19.
3. Dokuka S.V. Praktiki ispol'zovaniya onlajnovyh social'nyh setej. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2014; № 1 (357): 137 – 145.
4. Kurashkina N.A. Issledovanie potenciala neverbal'nyh sredstv kommunikacii v ramkah specseminara. *Koncept.* 2012; № 2 (31): 1 – 6.
5. Martynova N.A Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak osobyj vid obscheniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2017; № 2 (60): 148 – 151.
6. Novikova L.A. Abbreviaciya kak fenomen mezhkul'turnoj kommunikacii v seti internet. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2013; № 2 (34): 126 – 133.
7. Panchenko I.M. Social'nye seti kak novaya forma kommunikacii: pol'za ili opasnost' dlya obschestva? *Sociologiya nauki i tehnologij*. 2018; № 2 (244): 86 – 94.
8. Semizdralova O.A. Psihologicheskoe vliyanie kak sposob upravleniya lyud'mi. *Narodnoe obrazovanie*. 2012; № 6 (14): 147 – 156.
9. *Halle Bailey: Disney announces singer to play Little Mermaid*. Available at: https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-48864419

Статья поступила в редакцию 31.05.22

УДК 372.811.21 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-451-453

Gasanova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistic, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*

Alieva A.A.*, student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aasiyaa777@mail.ru*

RELIGIOUS PRECEDENT NAMES IN RUSSIAN AND ARABIC PROVERBIAL DISCOURSE. The article describes the specifics of representation of precedent names of the religious code of culture in the Russian and Arabic proverbial pictures of the world. The religious code is firmly woven into the linguocultures of the languages under consideration, including the inclusion of precedent phenomena of this sphere in the paremiological space. A precedent name becomes a sign in the culture, in which it arose or turned out to be in demand. A distinctive feature of religious discourse is the realization of a special type of communication – the communication of God and man, then the name of the Creator acts as a key precedent name organizing the center of the confessional space. God as a key concept is the basis for the creation of various discursive formulas, speech practices and precedent names. The second most important precedent name is the prophets. The reported study is funded by the RFBR according to research project № 21-011-44245 "Islamic discourse: Theological thought and communication in the Russian language translation".

Key words: **Russian language, Arabic language, proverbs, religious discourse, precedent names.**

М.А. Гасанова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru*

А.А. Алиева*, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Aasiyaa777@mail.ru*

РЕЛИГИОЗНЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В РУССКОМ И АРАБСКОМ ПОСЛОВИЧНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье проводится описание специфики репрезентации религиозных прецедентных имен в русской и арабской пословичных картинах мира. Религиозный код прочно вплетен в лингвокультуры рассматриваемых языков, в том числе и включением прецедентных феноменов этой сферы в паремиологическое пространство. Прецедентное имя становится знаком в той культуре, в которой возникло или оказалось востребованным. Отличительной чертой религиозного дискурса является реализация особого типа коммуникации – общение Бога и человека, где имя Творца выступает ключевым прецедентным именем, организующим центр конфессионального пространства. Бог как ключевой концепт является базой для создания различных дискурсивных формул, речевых практик и прецедентных имен. Вторым по значимости прецедентным именем выступают пророки.

Ключевые слова: **русские язык, арабский язык, пословицы, религиозный дискурс, прецедентные имена.**

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 21-011-44245 «Исламский дискурс: теологическая мысль и коммуникация в русскоязычной оболочке»

Личное имя как семантическая константа и базовый культурный феномен интересует философов, лингвистов, культурологов и др., что нашло отражение в трудах таких ученых, как Э. Бенвенист, Ю.С. Степанов, А.Ф. Лосев, В.Н. Топоров, В.Г. Гак и мн. др.

Цель исследования заключается в описании специфики актуализации прецедентных имен религиозного кода культуры в русской и арабской пословичных картинах мира.

Поставленная цель предусматривает решение таких задач, как исследование системы устойчивых образов, отображающих религиозные имена-концепты как эталоны фигуральных уподоблений при метафорической номинации явлений действительности и описание лингвокультурных аспектов арабской и русской картин мира, репрезентирующие конфессиональные представления о мире и их специфику.

Актуальность статьи связана с тем, что сегодня развитие лингвистики протекает в русле антропоцентрической парадигмы, и проблема отображения культуры в языке рассматривается сегодня в качестве приоритетной исследовательской задачи.

Научная новизна заключается в сборе и сопоставительном анализе обширного пласта единиц паремиологического дискурса, транслирующих религиозный код культуры христианства и ислама как мировых конфессий.

Теоретическая значимость работы обусловлена тем, что ее результаты в некоторой степени уточняют отдельные аспекты лингвистической теории образности, в частности в описании представленности религиозного кода культуры в семантике единиц языка, что позволяет в какой-то мере проработать проблему моделирования языковых и концептуальных структур, а также и вопросы, связанные с реконструкцией языковой картины мира.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты и выводы могут быть востребованы в теории и практике составления лингвокультурологических словарей рассматриваемых языков. Также материалы работы могут быть актуальны и в образовательном процессе, при преподавании таких дисциплин, как «Лексикология», «Лингвокультурология», «Языковая картина мира», «Теория межкультурной коммуникации», а также факультативов, связанных с исследованием особенностей менталитета русского и арабского народов.

Паремиология представляет собой наиболее яркий и культуроносный фрагмент языковой картины мира, в котором отражается этнокультурный генезис и аксиологические установки, стереотипы и архетипы народа. В пословицах и поговорках могут быть отражены обычаи, традиции, которые имеют древние символические корни, фольклорные сюжеты и пр. Назначение пословичного дискурса не заключается только в описании окружающей действительности, а больше ориентировано на ее интерпретацию и оценку. Поэтому паремиологические единицы, как правило, направлены на субъект, обращены к субъекту.

Паремии бытуют в виде сконцентрированного, фрагментированного дискурса в памяти каждого из нас, составляя фундамент культурной компетенции. Они вбирают в себя маркеры национальной культуры, которые часто заложены во внутренней форме паремиологического образа. Поэтому пословицы и поговорки других языков не всегда могут быть семантически декодированы, их смысл для неносителя языка нередко бывает затемнен. Часто подобного рода трудности обусловлены включением в пространство пословичного дискурса прецедентных знаков.

Существуют различные виды прецедентов, как и различные взгляды на прагма-коммуникативную сущность данного феномена. Но объединяющим все позиции является то, что «фоновые знания создают когнитивные проекции для системы определенных единиц» [1]. В.Г. Костомаров называл прецеденты *логоэпистемами*, другие исследователи приписывали их к лингвокультурологическим единицам, конкретизируя их как *культурные знаки* (Ю.Б. Пикулева) и *культурные скрепы* (Л.Г. Гришаева).

Прецедентные тексты выполняют разные функции, но главная, по мнению большинства лингвистов, заключается в способности прецедентного знака быть номинативным средством отдельного фрагмента действительности.

Существующая *общая теория прецедентности* строится на нескольких фундаментальных положениях. В первую очередь это *теория языковой личности* Ю.Н. Караулова, а затем и его *теория прецедентных текстов*, которые оказали плодотворное влияние на разработку *теории прецедентности* на основе их бытования в различных типах дискурса. Он первым в отечественном языкознании в рамках своей теории сказал о явлении прецедентности. Согласно его теории в структуре языковой личности можно выделить три уровня: *семантический, когнитивный, прагматический*. При этом каждый уровень изоморфен и состоит из трех частей, а именно – единиц, их связей между собой и их стереотипных объединений [2].

Прецедентными текстами исследователь назвал стереотипы высшего, третьего уровня, введя, таким образом, в научный оборот новый термин и новое понятие. Ю.Н. Караулов отнес к прецедентным текстам значимые тексты как для отдельной личности, так и имеющие сверхличный характер, возобновляемые в рамках дискурса обращения [2].

Под *прецедентным именем* нами понимается индивидуальное имя, которое связано либо с широко известным текстом, либо с прецедентной ситуацией. Это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени. Прецедентное имя становится знаком в той культуре, в которой возникло или оказалось востребованным.

Религиозный код прочно вплетен в лингвокультуры рассматриваемых языков, в том числе и включением прецедентных феноменов этой сферы в паремиологическое пространство. Рассмотрим, как актуализируется в арабской и русской пословичных картинах мира отдельные прецедентные имена религиозного дискурса.

Поскольку отличительной чертой религиозного дискурса является реализация особого типа коммуникации – общение Бога и человека, то имя Творца выступает ключевым прецедентным именем, организующим центр конфессионального пространства. Бог как ключевой концепт является базой для создания различных дискурсивных формул, речевых практик и прецедентных имен.

В священной книге мусульман Бог имеет девяноста девять имен, первое из которых – это *Аллах*:

الله ما شافوه بلعقل عرفوه «Аллаха не видят, но постигают умом».

Вера во Всевышнего – основной нравственный ориентир религиозного человека, оберегающий его от всего дурного и порочного. Следовательно, неверие, безбожие рассматривается как самый тяжкий и большой грех:

Нет греха хуже безбожия. Аллах и его рабы есть в любой стране [3].

Но при этом проводится мысль, что истинная, глубокая и крепкая вера приходит к человеку, когда разум осознает ее необходимость:

أحمد الله أو شوف القدام «Аллаха славь, но и вперед поглядывай» (ср. с рус. *На бога надейся, а сам не плошай*), т. е. вера человек должна быть осознанной.

Паремии носят часто инструктивный характер, в них прямо или опосредованно регламентируется кодекс поведения истинно правоверного мусульманина. Воздействующий характер высказываний усиливается за счет включения в пословичное пространство религиозного прецедента, а именно – имени Творца:

لا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّه لا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ (سورة القصص؛ «Не ликуй, не любит Аллах ликующих»;

ٱحْسِنْ ضظ ف هلا فاصْبِرْ صَبْراً جَمِيلاً ضظ «Удовлетворение Аллаха – в удовлетворении родителей», т. е. дети должны делать все, чтобы родители были ими довольны, а значит – и доволен Всевышний:

ض طفُّا ف ضظ االلهُ «Удовлетворение Аллаха – в удовлетворении отца».

االلهُ غعت ةَ ٱطعة غعت. «Гнев Аллаха от гнева отца».

Наставительные пословичные высказывания представлены и в русской языковой картине мира:

На Бога надейся, а сам не плошай.

Тот не унывает, кто на Бога уповает.

Выше воли Бога не станешь.

В паремиях актуализируется мысль о превосходстве творца:

Человек гадает, а Бог совершает. Не лошадь везет, а Бог несет.

Бог предстает как созидатель, творец всего сущего, он константа и ориентир нравственного мира, совершенство и абсолют. Паремии с концептом *Бог* могут быть представлены в форме максим:

Один Бог без греха.

С Богом не поспоришь.

А могут быть реализованы и в метафорической форме:

Бодливой корове Бог рогов не дает.

Вторым по значимости прецедентным именем выступает *материальный носитель высшего божественного содержания,* т. е. пророк [4].

Имя пророка *Мухаммада* начало историю исламской культуры, его фигура выступает центральной для мусульманства, он основатель и глава *уммы* – исламской общины. Его почитают все носители мусульманских взглядов, что нашло отражение в языковой картине мира. Такая знаковая личность исламской культуры находит множественную репрезентацию в идиоматике арабского языка, например, год его рождения отражен в следующем выражении: عام الفيل «год слона». Жизнь пророка обозначается словом السنة «сунна». Данная лексема выступила компонентом следующих устойчивых выражений: السن نُ عَبَّاتَ ةً «соблюдать сунну», т. е. жить по правилам учения Мухаммада; السن نُ ةَ أهل «люди Сунны» – люди, исповедующие ислам.

В арабском языке мы находим множество описательных обозначений пророка:

رسول الله «посланник Аллаха»,

الرسالة صاحب «обладатель послания»,

النبيين خاتم «печать пророков»,

البيت أهل «люди дома, жилища» – так называют семью пророка.

Имя пророка нельзя просто произносить, после каждого называния его имени мусульмане произносят формулы его возвеличивания:

وسلم عليه الله صلى «Да благословит его Аллах и приветствует»,

السلام و الصلاة عليه «Да будет над ним благословление и мир».

В арабском языке есть множество выражений, транслирующих силу и глубину почитания *Мухаммада* как пророка и посланника Всевышнего, которые могут сводиться даже к проклятию в адрес тех, кто этого не делает:

المختار النبي على) يصلى لا من عين على الملحة و

«Да будет бельмо на глазу у того, кто не молится за нашего избранного пророка».

И напротив, имя пророка может выступать как своего рода оберег, который поможет избежать сглаза и порчи:

حارسك النبي إسم «Да будет имя пророка твоим хранителем».

Устойчивые выражения отображают летопись его жизни, те или иные важные события из жизни пророка или связанные с его миссией: البعثة عهد «эпоха миссии», النبي مدينة «город пророка» – так говорят о священном городе *Ястриб*, куда он прибыл в 622 г., الهجرة دار «дом хиджры», المعراج ليلة «ночь перенесения», согласно преданию, эта ночь перенесения пророка по воздуху из Мекки в Иерусалим.

Интересно, что и в русской языковой картине мира имя мусульманского пророка нашло отражение:

Если гора не идет к Магомеду, Магомед идет к горе.

История возникновения данного высказывания такова: дабы доказать свою миссию пророка, *Мухаммад* призвал гору *Сафа* передвинуться к нему. Когда же этого не произошло, он аргументировал это как благо и особое расположение создателя, поскольку в противном случае гора раздавила бы его и всех его сподвижников. Завершилась история тем, что пророк сам пошел к неподвижному природному объекту, дабы воздать хвалу Всевышнему, не позволившему произойти этому несчастью.

Иисус Христос – основатель христианства. Его рождение стало точкой отчета для летоисчисления во многих странах и, надо отметить, в том числе и в исламских. В русском языке синонимом выражения до нашей эры выступает выражение *до рождества Христова*, а в арабском – الميلاد قبل.

Мы обнаруживаем следующие идиомы с образом сына Божьего, искупившего грехи человеческие:

притягивать к Иисусу – привлечь к суровому наказанию, на расправу*;*

Христовым именем перебиваться – жить подаянием, просить милостыню*;*

Христа славить – говорят так, когда приходится много бегать и хлопать ради успеха дела, исследователи происхождение выражения связывают с рождественскими традициями.

Образ Христа обнаруживается и в таких разновидностях паремиологических единиц, как загадка, в которой его имя выступает своего рода подсказкой:

Летит птица крутоносенькая, несет тафту крутожелтенькую, еще та тафта ко Христу годна (пчела).

Надо отметить, что такие загадки вовсе не единичны. Для отгадывания подобных загадок требовалась не только смекалка, но и религиозные знания. Например, следующая загадка строится на цитатах из духовных книг:

Без духа и плоти, а по Христе свят (крест).

Кто прежде Христа в рай вступил? (Разбойник).

Большой группой представлены и пословицы с поговорками с именем *Христа*:

Не всякий в старцы стрижется ради Иисуса, иной и для хлеба куса; Иисусова молитва из синя моря выздынет [т. е. спасет и сохранит];

На своей кляче и перед Христом пячу [т. е. делаю, что хочу];

Глас народа Христа предал;

Дорого яички во Христов день и др.

В русской и арабской лингвокультурах встречается прецедентное имя, связанное с религиозным кодом культуры – это Адам – первый человек:

Кто прежде родился: баран или Адам? (Баран);

Помер Адам – ни богу, ни нам;

حوّاء يجد ~ كلّ «Каждый Адам найдёт свою Еву».

В русском языке мы встретили данный образ при создании лингвистической загадки:

Что у Адама спереди, а у Евы сзади (буква А).

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Прецедентное имя становится знаком в той культуре, в которой возникло или оказалось востребованным. Под *прецедентным именем* нами понимается индивидуальное имя, которое связано либо с широко известным текстом или с прецедентной ситуацией.

Поскольку, как было уже отмечено выше, отличительной чертой религиозного дискурса является реализация особого типа коммуникации – общение Бога и человека, то имя Творца выступает ключевым прецедентным именем, организующим центр конфессионального пространства. Бог как ключевой концепт является базой для создания различных дискурсивных формул, речевых практик и прецедентных имен. Вторым по значимости прецедентным именем выступают пророки.

Таким образом, поставленная цель по выявлению и анализу прецедентных имен, связанных с религиозным кодом культуры в русских и арабских пословичных текстах, успешно реализована. В каждой языковой картине мира получили отражения особенности религии и истории ее становления и распространения, те или иные значимые с этой точки зрения фрагменты истории, связанные с пророками и священнослужителями.

Библиографический список

1. Голубева Н.А. Прецедент и прецедентность в лингвистике. *Вестник Вятского государственного университета*. 2008; № 3-2: 61.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
3. Кухарева Е.В. *Лингвострановедческий словарь арабских паремий*. Москва: МГИМО-Университет, 2015.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.

References

1. Golubeva N.A. Precedent i precedentnost' v lingvistike. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 3-2: 61.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987.
3. Kuhareva E.V. *Lingvostranovedcheskij slovar' arabskih paremij*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2015.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 372.811.21 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-453-455

Gasanova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistic, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*

Abdurakhmanova Kh.S.*, student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: khadidjarowe@gmail.com*

THE SPECIFICS OF A COMPLIMENT IN ARABIC AND RUSSIAN LINGUOCULTURES. The article is dedicated to the specifics of representation of complimentary expressions in Russian and Arabic linguocultures. The paper considers from the linguoculturological point of view features of a compliment as an etiquette statement in such different-structured and genetically distant languages as Russian and Arabic. A selection of expressions from the corpus of the languages under consideration is carried out, interlanguage complimentary equivalents are identified and methods of verbalization and conceptualization of compliments are described. The paper compares the content plan of compliments in accordance with the extralinguistic situation in which they are implemented. The actively expanding intercultur-

al contacts between representatives of different faiths potentially involve the risk of communicative failures associated with the ethnospecific and cultural characteristics of a particular linguistic community. The study provides recommendations on verbal behavior in the Arab society and the elimination of possible misunderstandings or interpersonal conflict between native speakers of Russian and Arabic. A well-chosen compliment can be the key to successful intercultural communication.

Key words: **compliment, verbal behavior, addressee, addresser, emotiveness, intercultural communication, interlingual equivalent, epithet, comparison, metaphor.**

***М.А. Гасанова**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru*
***Х.С. Абдурахманова**, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: khadidjarowe@gmail.com*

СПЕЦИФИКА КОМПЛИМЕНТА В АРАБСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья посвящена особенностям репрезентации комплиментарных выражений в русской и арабской лингвокультурах. В работе рассмотрена с лингвокультурологической точки зрения специфика комплимента как этикетного высказывания в таких разноструктурных и генетически далеких языках, как русский и арабский. Осуществлена выборка выражений из корпусов рассматриваемых языков, выявлены межъязыковые комплиментарные эквиваленты и описаны способы вербализации и концептуализации комплиментов. В работе сравнивается план содержания комплиментов в соответствии с экстралингвистической ситуацией, в которой они реализуются. В активно расширяющихся межкультурных контактах между представителями разных конфессий потенциально заложен риск коммуникативных неудач, связанных с этноспецифическими и культурные особенностями отдельного языкового сообщества. В исследовании приводятся рекомендации относительно вербального поведения в арабском социуме и устранения возможного недопонимания или межличностного конфликта между носителями русского и арабского языков. Правильно подобранный комплимент может быть залогом успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **комплимент, вербальное поведение, адресат, адресант, эмотивность, межкультурная коммуникация, межъязыковой эквивалент, эпитет, сравнение, метафора.**

Комплимент выступает элементом речевого этикета, который направлен на создание позитивных эмоций у собеседника и завоевание его расположения. Такой прием осуществляется за счет похвалы, преувеличения тех или иных качеств человека. Хотя комплимент – это универсальное явление для каждой лингвокультуры, поскольку в человеческой природе заложены стремление к оцениванию друг друга и эмпатия, роль его в отдельном языковом сообществе характеризуется своей спецификой, связанной как с планом содержания, так и с прагматикой. Поэтому цель настоящего исследования заключается в рассмотрении с лингвокультурологических позиций особенностей репрезентации комплимента как этикетного высказывания в таких разноструктурных и генетически далеких языках, как русский и арабский.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) выборка комплиментарных выражений из корпусов арабского и русского языков; 2) выявление межъязыковых комплиментарных эквивалентов и описание способов вербализации и концептуализации соответствующих любезностей; 3) сравнение семантики комплиментов в соответствии с экстралингвистической ситуацией их реализации; 4) определение уместности/неуместности межъязыковых эквивалентных комплиментов.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин, связанных, в том числе, с прагмалингвистическим аспектом, активно растущим интересом к процессу межличностной и межкультурной коммуникации и к способам достижения эффективности общения.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что к анализу привлекаются комплименты арабского и русского языков, относящиеся к разным культурам и коммуникативным системам. На материале собственно комплиментов предлагаются рекомендации вербального поведения в арабском и русском социумах.

Теоретическая значимость статьи обусловливается тем, что в ней уточняются особенности функционирования комплимента в русскоязычной и арабоязычной речи, результаты исследования вносят уточнения в теорию речевого этикета и в теорию межкультурной коммуникации. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов работы для эффективного межкультурного общения и устранения возможного недопонимания или межличностного конфликта между носителями русского и арабского языков.

Выбор комплимента, как правило, бывает обусловлен ситуативным контекстом. При этом важно учитывать, в рамках личного или институционального дискурса он реализуется. Комплименты часто носят стереотипный характер. Соответственно, стандартные ситуации предполагают и соответствующий типовой набор комплиментов, который может быть задействован. Можно обозначить три основных функции комплимента – контактоустанавливающая, воздействующая, или манипулятивная и эмпатическая.

Наиболее репрезентативной для обеих лингвокультур является группа комплиментов, ориентированных на внешность человека. Так, опрос информантов – носителей арабского языка – позволил собрать следующие комплименты данной категории:

خيدا «Вы сегодня выглядите очень хорошо».
انت وسيم جدا «Вы очень красивы (привлекательны, миловидны)».
انت حلو «Ты милый (-ая)».
القمر جميل و لكن كنت اروع«Луна прекрасна, но ты восхитительна».
انت جميل (جميلة) جدا «Вы очень красивы!»
عيناك ساحرة«Твои глаза волшебны».
وجهك جميل«Ваше лицо прекрасно».

Подобные комплиментарные эпитеты вполне естественны и для межличностных отношений в русской коммуникативной практике. Но применительно к арабскому сообществу нуждаются в следующей оговорке: они типичны для женской среды, но табуированы в отношениях между мужчиной и женщиной согласно арабскому этикету, если это не близкие или родные люди.

Особый интерес в свете рассматриваемой проблемы представляют этноспецифические комплименты, например, в арабском языке встречаются такие нехарактерные для русской лингвокультуры, как:

شكله مثل القمر «Твой (пиджак, галстук) подобен луне».
أنتِ تشبهين الغزال «Ты похожа на газель».
انتِ جميلة مثل القمر «Ты красива, как луна».

Обратим внимание на космонимические сравнения. В русской культуре луна, скорее, станет предметом сравнения с круглым лицом, что не может быть эталоном красоты. Ср.:

Круглое, как луна, с пухлыми, почти девичьими губами [1].
Над ним покачивалось лицо Рашпиля – рябое и круглое, как луна [2].

Для такой цели русский скажет, скорее, *Ты как солнышко ясное,* что, в свою очередь, будет непонятно арабу. Данные несоответствия обусловлены средой обитания рассматриваемых этносов: в жаркой Аравии палящее солнце невыносимо, зато луна – источник прохлады. Для русского человека, проживающего в сравнительно холодном климате, с затяжными зимами, солнце – источник тепла и света. Необычно для русского уха и сравнение какого-то элемента одежды с луной.

Единичные анималистические сравнения, принятые в арабском социуме, для русской женщины также могут быть малоприятными, ср.عيناكي مثل عيون البقر «Твои глаза, как у коровы!», поскольку в русском языке активно бытует сравнение, где данное животное символизирует женскую корпулентность и неуклюжесть: *как корова на льду.*

Арабы могут выражать одобрение через религиозный код культуры: ما شاء الله «Как это прекрасно!» (досл.: «То, что хочет Аллах!»). Обращение православного к Господу зависит от ситуации, но для выражения, как правило, таких эмоций, как удивление, испуг, благодарность, но не комплимент.

Образность следующего арабского комплимента في ملامح وجهك الهادي حياة «В чертах вашего лица жизнь руководит» может вызвать трудности в его интерпретации у неносителя языка. Данное выражение следует понимать, как «*Вы очень жизнерадостны».*

Или комплимент انك تبدو اليوم خيدا, который дословно переводится как «бедуин на вид» также требует культурно-языковой компетентности для адекватного восприятия. Этому выражению будет соответствовать привычное русское комплиментарное приветствие *Вы прекрасно выглядите сегодня!* Но для араба это не дежурный, а весьма лестный комплимент, ведь бедуины исторически считаются истинными арабами. Поэтому исходная семантика этого комплимента – «Ты настоящий бедуин!».

В арабском языке на уровне словарной единицы корень حَمِدَлексически не различает эквиваленты русских *хвала* и *похвала*, ср. لقد تعلمت بالفعل آية واحدة «Ты выучил уже один *аят*?! Хвалю!», т. е. молодец, и это похвала. Значение «хвалю» реализуется в кораническом стиле الحمد لله «Хвала Аллаху!». В русском языке *хвала* и *похвала* различаются на уровне языкового оформления. Похвала больше относится к элементам общеразговорного стиля, хвала – к высокому стилю: *Хвала нашим героическим воинам!*

В сопоставляемых языках интенсификаторами эмотивности могут выступать ситуативные оценочные слова с положительной коннотацией: احسنتَ!جَبَّارٌ! احسنتِ«Молодец! Богатырь! Умница!», которые могут являться отдельными комплиментами или дополнять вербальный комплимент, ср.:

عمي حصلت على الدرجة الممتازة في الرياضيات. ممتاز «– Дядя, я получил пятерку по математике. – Превосходно!».

В обоих языках возможна эмоциональная градация комплиментов, ср.:

Вы привлекательны! / انت وسيم جدا

Вы милы! / انت حلو

Вы красивы! / انت جميلة

Вы очень красивы! / انت جميلة جدا

Эмоциональная оценочность комплимента достигается градуальной оппозицией эмотивного компонента эпитета:

انت جميل من الخارج وأكثر جميلا من الداخل «Вы прекрасны снаружи, но еще и красивы внутри (душой)».

В русском языке свободный порядок слов позволяет акцентировать различные аспекты вербализации комплимента, ср.:

Какая красивая прическа!

У тебя красивая прическа!

Какая у тебя красивая прическа!

У тебя такая красивая прическа!

Прическа у тебя красивая!

Красивая у тебя прическа!

Красивая прическа у тебя!

В арабском языке, которому характерен прямой порядок слов, разнообразие переноса акцента с одного члена предложения на другой его компонента вербальной любезности невозможен:

ما اجمل تسرحة شعرك «Какая красивая прическа».

Перемена мест в структуре приведенного комплимента с точки зрения нормативной грамматики арабского языка вызывает коммуникативные затруднения. Исключение составляет препозиция местоимения-подлежащего в структуре предложения: أنت اليوم انيق جدا «Вы сегодня очень красивы!». В арабском языке подлежащее обычно следует за сказуемым.

В корпусе сопоставляемых комплиментов использует прием антитезы, ср.:

لم ارى مثل هذه العيون «Я не видел таких глаз!»

ماشاء الله لم ارى شخصا مثلك بهذه التواضع «Как прекрасно! Я не видел никого скромнее!»

В функции интенсификатора эмотивности могут выступать наречия в значении *как* и вопросительное местоимение *какой*, ср.:

انت حلو «Ты милый!»

ما انت حلو «Какой ты милый!»

وجهك جميل «Ваше лицо прекрасно!»

ما أجمل وجهك «Какое у Вас прекрасное лицо!»

هذه التنورة جميلة «Эта очень красивая юбка!»

ما أجمل هذه التنورة «Как красива эта юбка!»

В сопоставляемых языках названную функцию могут выполнять и междометия, в нашем случае عجبا с вариантом يا عجبت, которые в переводном эквиваленте соответствуют русскому междометию «О!». Последнее репрезентирует сильную эмоцию: *О, родная мать. О, если бы ты знал какая она прелестная! О, какой ты злой!*

В арабском языке междометие عجبا является производным глагола عجب «удивлять, поражать», актуализируя положительную коннотацию. Междометия عجبا и يا عجب выступают в роли межъязыковых эквивалентов, обнаруживая в сравниваемых культурах аналоги следующего рода:

О, как ты красива! / !عجبا انت جميلة

Однако если речь идет не о комплиментарных выражениях – для арабского уха будет непривычен такой контекст, как *О, какой ты злой! /* !عجبا انت شرير, поскольку междометие عجبا является носителем только положительной коннотации. В этом случае арабский язык обращается к наречию ما «как»: ما انت شرير

Эквивалентом русского междометия «О!» как выразителя одобрения, так и сомнения в арабском языке отмечены междометия واها и واه, сочетающиеся с предлогами, ср.: واها به (именем его) «Как он великолепен». В русском языке это местоимение не имеет эквивалента и заменяется наречием «как» (см. перевод вышеприведенного примера).

Различным может быть и внутренняя форма арабского комплимента, и его переводного эквивалента. Так, комплиментарные эквиваленты *Ты милый! /* انت حلو, отличаются семантикой прилагательных. В русском языке *милый* отмечено значениями:

1) славный, привлекательный, приятный;

2) добрый, любимый [3].

Арабское прилагательное حُلْوٌ имеет значения:

1) сладкий, приятный;

2) красивый, прелестный [4].

Поэтому при межъязыковой валентности этих комплиментов их внутренняя форма близка, но не тождественна: для русского *милый* – это *приятный*, для араба – *сладкий*.

В арабском и русском языках отмечены гиперболизированные экзальтированные комплименты, адресованные женщине как объекту любви:

يا نور العين – *“О, свет очей моих!”*

انت امرأة أحلامي – *“Ты женщина моей мечты!”*

انت قدري – *“Ты моя судьба!”*

Надо отметить, что в арабском языке подобные выражения, скорее, адресуются анонимным дамам и относятся к поэтическому стилю, что характерно и для русского варианта: *О, свет очей моих!* А два последних выражения могут иметь вполне конкретного адресата.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– абсолютное большинство комплиментов сопоставляемых языков являются межъязыковыми эквивалентами;

– абсолютное большинство комплиментов одинаково репрезентируют межличностные отношения;

– в арабской этничности табуированы комплименты в адрес женщин касательно их внешности или иных положительных качеств со стороны незнакомых или малознакомых мужчин;

– в корпусе русских комплиментов лакунарны вербальные любезности, которые присущи арабскому этикету и наоборот;

– абсолютное большинство комплиментов – это простые или простые распространенные предложения.

Таким образом, поставленная цель по выявлению специфики репрезентации комплиментарных выражений в русской и арабской лингвокультурах была успешна решена. Результаты исследования могут быть использованы на занятиях по межкультурной коммуникации в языковых вузах, в программу которых входит арабский язык. А обозначенные рекомендации относительно вербального поведения в арабском социуме способствовать устранению возможного недопонимания или межличностного конфликта между носителями русского и арабского языков в арабском социуме, поскольку правильно подобранный комплимент может быть залогом успешной межкультурной коммуникации. В комплиментах рассматриваемых лингвокультур отображается национальная специфика и ментальность народов, их культурные традиции, обычаи и нормы речевого этикета.

Библиографический список

1. Хаецкая Е. Синие стрекозы Вавилона. *Судья неподкупный*. Санкт-Петербург: Азбука-Терра, 1997.
2. Коваль Ю. *Приключения Васи Куролесова*. Москва, 1971.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1973.
4. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1989.

References

1. Haeckaya E. Sinie strekozy Vavilona. *Sud'ya nepodkupnyj*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Terra, 1997.
2. Koval' Yu. *Priklyucheniya Vasi Kurolesova*. Moskva, 1971.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1973.
4. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 03.06.22

УДК 811.35 DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-455-458

***Magomedov D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), 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*

***Ramazanova M.Sh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: marina69@mail.ru*

***Rajabova G.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

ABOUT THE SYNTAX STATUS OF COMPLEMENT IN THE DAGESTAN LANGUAGES. In Dagestan languages, a direct complement is given a higher status than the function of a secondary member of a sentence. The direct complement is included among the main members of the sentence (along with the subject and predicate), and the indirect complement refers to the minor members. The main members enter a direct predicative relationship. In Dagestan languages, the form

of expression of the direct complement is the nominative, the indirect complement is a secondary member of the sentence. The grammatical relationship of the verb-predicate with the subject and the direct complement is mutual. Verb-predicate in ergative construction languages is coordinated in class and number with direct complement. In the study of the syntax of the Dagestani languages, an important place is occupied by the question of the order of words in sentences. The distinction between phrases and sentences depends on the word order.

Key words: **direct object, Dagestan languages, syntax, main members of sentence, coordination, subject, object.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
М.Ш. Рамазанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: marina69@mail.ru*
Г.С. Раджабова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

О СИНТАКСИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ДОПОЛНЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В дагестанских языках прямому дополнению придается более высокий статус, чем функция второстепенного члена предложения. Здесь прямое дополнение включается в число главных его членов (наряду с подлежащим и сказуемым), а косвенное дополнение относится к второстепенным членам. Главные члены вступают в непосредственное предикативное отношение. В дагестанских языках формой выражения **прямого дополнения** является номинатив, косвенное же дополнение является второстепенным членом предложения. Грамматическая связь глагола-сказуемого с подлежащим и прямым дополнением носит обоюдный характер. Глагол-сказуемое в языках эргативной конструкции координируется в классе и числе с прямым дополнением. В исследовании синтаксиса дагестанских языков важное место занимает вопрос о порядке слов в предложении. От порядка слов зависит разграничение словосочетаний и предложений.

Ключевые слова: **прямое дополнение, дагестанские языки, синтаксис, главные члены предложения, координация, субъект, объект.**

Особенность эргативного строя предложения в дагестанских языках заключается в том, что в них недифференцированы формы выражения подлежащего и прямого дополнения. Здесь прямое дополнение является не только второстепенным членом предложения, но и имеет более высокий статус.

Эргативная конструкция предложения в дагестанских языках, как известно, состоит из трех членов предложения – подлежащего, оформленного именем в эргативе, сказуемого, выраженного переходным глаголом, и прямого дополнения, выраженного именем в номинативе. Косвенное же дополнение входит только в сферу второстепенных членов предложения [1–9].

Целью настоящего исследования является определение синтаксического статуса дополнения в дагестанских языках. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

1) описать основные функции дополнения в дагестанских языках;

2) определить место дополнения в синтаксической структуре предложения;

3) установить и исследовать способы их выражения дополнения;

4) обосновать критерии классификации главных и второстепенных членов предложения в дагестанских языках.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность связана с новизной материала исследования. Во-вторых, в дагестанской лингвистике не рассматривали синтаксический статус дополнения в сравнительном плане. В-третьих, в ходе исследования предпринимается попытка определения синтаксического статуса дополнения в дагестанских языках.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе впервые проводится сравнительный анализ синтаксического статуса дополнения в дагестанских языках. Практическая значимость исследования состоит в том, что оно может стать основой для составления базовых вузовских учебников и учебных пособий по синтаксису дагестанских языков. Полученные нами результаты могут быть использованы при разработке и проведении соответствующих спецкурсов и спецсеминаров для студентов филологических факультетов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты в определенной степени вносят вклад в изучение синтаксиса как дагестанских, так и в целом кавказских языков. Эти результаты могут быть использованы также в сопоставительном и типологическом исследовании кавказских языков. Наши материалы и выводы могут также представлять интерес и для ученых в области общего языкознания.

В аварском языке косвенное дополнение является второстепенным членом предложения, который реализует следующие синтаксические значения.

Косвенное дополнение может быть выражено именем в эргативном падеже, которое передает функции инструмента или орудия действия, например: *Бидуца авлахъазда хъвана умумуз тарих* (Р.Хл.) «Кровью на полях писали предки историю». *Дуца цохIого гIаршиналъ рорцунел руго гIадамал* (Ф.ГI.) «Ты одним аршином меришь людей» [3, с. 143].

Наиболее часто косвенное дополнение в форме имени в родительном падеже выражает притяжательные отношения, например:

Амма гьелъул таваккал гIолеб букIинчIо (Ф.ГI.) «Но ей (у нее) не хватало смелости».

Цо чиясул йикIун йиго цо берцинай яс (АХМ) «У одного человека была красивая дочь» и т. д.

Косвенное дополнение, выраженное именем в дательном падеже, обозначает адресата, например:

Цо нухалъ ханасул васасе чIужу ячуней йикIун йиго (АХМ) «Однажды ханского сына женили» (букв.: «Ханскому сыну жену приводили»).

Гъеб цIакъ захIмат букIина дие (М.М.) «Это будет для меня очень трудно» [7, с. 73].

При глаголах физического воздействия *(хIунсизе* «уколоть», *тункизе* «толкнуть» *кьабизе* «ударить» и т. д.) в роли косвенного дополнения выступает имя, которое обозначает объект, подвергающийся воздействию: *Дун нуцIида хурхана* (М.М.) «Я за дверь ухватился». *Дун дуда хъвазе гьечIо* (Ф.ГI.) и т. д.

При обозначении объекта чувственного восприятия при глаголах *гIенеккизе* «слушать», *балагьизе* «смотреть, ждать» и др. косвенное дополнение выражается формой местного падежа II серии, например: *Ниж дур маргьабазухъ гIенеккизе гуро гьанир данделъун ругел* (XI.З.) «Мы собрались здесь не для того, чтобы слушать твои сказки». *Гъаб цIадулъан, кIкIуйдулъан дун кидаго зодое балагьун йиго* (Р.XI.) «через этот огонь, дым я всегда смотрю на небо» [8, с. 126].

Субъект может выступать источником действия, состояния, обозначенного именем существительным в родительном падеже в функции приименного дополнения, например: *ПIалимчиясул кIалъай киназего рекIее гIуна* «Выступление ученого понравилось всем».

Субъект принадлежности и собственности выражается родительным падежом в функции приглагольного дополнения, например: *Яцалъул берцинал тIугьдул руго* «У сестры красивые цветы (есть)» [9, с. 41].

Дополнение в даргинском языке может быть выражено разными падежными формами:

1) эргативным падежом, падежом: *Рурси архIяли рушули сари* «Девушка прядёт шёлк» и т. д.;

2) родительным падежом: *Гъундури чятла умудиуб* «Дороги очистились от грязи»;

3) дательным падежом: *Урчилис гIярчумагли мабирхъидну, мухъили бирхъен* «Коня бей не кнутом, а ячменем» (Ф.);

4) комитативным падежом: *ПIебшнила дирихь дергъла гавличил барх шилизибад пяхIли булъулри* «Осенний туман вместе с боевым дымом улетучивался из села» (Л.А.);

5) тематическим падежом: *Урчачила гьанбушаллири, Хайруллагь ил темаличила сецадхIи-дигара гъайикIес вири* «Если вспомнить о лошадях, то Хайруллах мог на эту тему говорить сколько угодно» (Гь.Т.);

6) медиативным падежом: *Эгер нуша хIебли сунела вавнала жагадешличирли ва тIягIямчечбдешличирли гIяшикьдирахъули диахIелли, гIебшнили цIедешличирли, цIедешла шинаначирли, вареньебачирли*, *сабухъчебдешличирли ва гьарил эркиндешличирли савгъатладирулра* «Если нас весна покоряет красотой и ароматом своих цветов, то осень вознаграждает фруктами, фруктовыми водами, вареньями, обилием и всем богатством» (Гь.);

7) адитивными падежами на *-чи* и *-зи*: *ХIеръагу дила тухум, хIеръа ца ит бяхIличи, мучIу-гьучIубиубси ит цIахси сипатличи* «Смотри-ка, мой кум, смотри на эту рожу, на этот сморщенный уродливый вид» (НМ);

8) локативным падежом на *-зиб*: *Жагьил рурси, къунзрикIуд гьар бархIи кьакьализир*: *ишбархIи – шаддешлизир*, *жягIял – кьакьадешлизир* «Молодая девушка, шагаешь ты по улице каждый день: сегодня – в радости, завтра – в тоске» (А.С.);

9) аблативными падежами на *-чибад* и *-зибад*: *БуцIардешлизирад мицIираг дигIяндикилри* «Животные спрятались от жары» (ДМГ);

10) словесными формами с частицей *-гIиб*: *Хялигиб бецI урухкIар* «Волк боится собаки» (ДМГ).

11) различными словесными формами с помощью присоединяющейся к ним сравнительной частицы –*чиб*: *БецIлайчиб синкала цIакь халал бирар* «Медведь сильнее волка» [1, с. 214].

В лакском языке прямое дополнение употребляется только при переходном глаголе и всегда оформляется именем в номинативе. Это имеет место при разных падежах подлежащего.

Например, при подлежащем в номинативе: ***Гa (им.пад.)*** *цанна гужсса* ***реклама (им.пад.)*** *дуллай ия* (Х.И.) «Он себе сильную **рекламу** делал».

При подлежащем в эргативном падеже прямое дополнение оформляется именем в номинативе, например: *Ханнал* ***(эрг.пад.)*** *я бувчIин къашайсса, ягу захIматтсса* ***суаллу (ном.)*** *булайсса бивкIун бур* (К.Къ.) «Хан задавал непонятные или трудные **вопросы»**.

Если при переходном глаголе имеется прямое дополнение в номинативе, то подлежащее оформляется в дативе, например: *Ви****н (дат.пад.) макIру (им. пад.)*** *ккаклан дикIайрив, бавал?* (М.К.) «Ты стал видеть **сны**, внучек?».

Косвенное дополнение при переходном глаголе в лакском языке оформляется одним из косвенных падежей, например: *ДухIин дусса щарссанил* ***ласнах*** *вичIи дишайссаривгъар, авлия?* (З.А.) «Воспитанная (здесь: уважающая себя) женщина разве слушается **мужа** (букв.: за мужа ухо кладет), глупая?».

Косвенное дополнение употребляется также при непереходном глаголе, например: ***КьасуннухI*** *Хъунбуттагу ялугьлан ивкIуна* (А.М.) «**Касуна** стал ждать и дедушка» [6, с. 79].

В лезгинском языке все переходные глаголы независимо от их семантики требуют при себе прямого объекта – предмета или лицо, на который переходит действие, например: *Писателди чубанрин яшайишдикай хейлин жанлу шикилар къалурнай* (А.А.) «Писатель показал убедительные образы из жизни чабанов».

Сложные глаголы, созданные при помощи вспомогательного глагола *авун*, образуют эргативную конструкцию предложения. Однако при этом прямое дополнение не включается в структуру предложения, например: *Жегьилри яваш-яваш чпиз хъуьруьнарзавай* (А.Ф.) «Молодежь потихоньку посмеивалась (букв.: «смешки делали)».

При глаголах чувственного восприятия присутствует прямое дополнение в номинативе, который является именем объекта действия: *Гьавиляй абруз крар хцивилелди ва дериндай аквадай* (М.Г.) «Поэтому они видели действия зорко и глубоко» [4, с. 231].

Косвенное дополнение в дативе обозначает лицо или предмет, к которому направлено действие, например: *Амма бубадин кIвалени аялдиз са регьятвал хьанач* (М.Г.) «Но и у отца ребенку не было облегчения». Кроме того, косвенное дополнение в дативе обозначает лицо, в пользу которого совершается действие: *Давасуз хьайи дердиниз, тIебиб, дармн я, бахтавар* (Е.Э.) «Для неизлечимой болезни, (ты) исцелитель, бальзам, о счастливая».

Косвенное дополнение в дативе может обозначать также объект обладания, объект приветствия, объект сравнения, сходства или сопоставления, объект превращения или перехода из одного состояния в другое, например:

Мурсалаз округда еке гьуьрмет авай (А.И.) «У Мурсала в округе был большой авторитет». *Ам чаз экв гудай зурба дакIардиз, гужлу фонардиз ухшар я* (М.Г.)

«Он похож на светящее нам окно, на мощный фонарь». *ГъвечIизамаз башламишай абурун рикIин дуствал ва мегьрибанвал артух хьана, дерин са ашкъидиз элкъвенвай* (А.И.)

«Начавшаяся сызмальства их дружба и преданность, усилилась, превратилась в глубокую любовь». *Лугьуз жеда, и хума чи литера турадизни хас я* (А.А.)

«Можно сказать, это поветрие (болезнь) относится и к нашей литературе».

В табасаранском языке дополнение, выраженное именем в эргативе, обозначает орудие действия, например: *Баламирзайи ликри туп гъивну* «Баламирза ногой ударил в мяч».

Дополнение выражается также родительным и дательным падежами, например: ***Нирин*** кьял»ан саб зурба гъван итIибгънайи (И.Ш.) «Из реки высовывается огромный валун». Расули ***Сунайиз*** кагъаз гъибикIну «Расул Суне письмо написал».

Дополнение, оформленное родительным падежом, отличается от относительного определения, выраженного тем же падежом, семантически: дяхнин уьл «пшеничный хлеб» (но не «пуд из пшеницы»). Однако они различаются также и грамматически: определение в родительном падеже с определяемым словом образует устойчивое словосочетание, между частями которого вставить другое слово нельзя, между дополнением и управляемым им словом можно вставить другое слово: саб бицIи ***рукьан ягьаг*** «один маленький железный котел» – рукьан саб бицIи парчи «один маленький кусок железа» [5, с. 183].

Кроме того, дополнение выражается локативными падежами: Кагъаз ***ручкайиинди*** бикIурайза «Письмо я ручкой писал».***Улиъ*** чIюрх абхънийиз «В глаз соринка попала мне». Тюфенг ***цалик*** кебх «Ружье на стену повесь». Гьарун ***гьарихъ*** жин духьна «Гарун за деревом спрятался» и т. д.

Дополнение в табасаранском языке выражается также сочетанием послелога с существительным: Думу ***халкьдин улигь*** уьзигъара хьиди «Он перед народом опозорится».

Дополнения выражаются и наречной формой существительного в значении творительного предиката: Халид ***учителди*** лихура «Халид работает учителем». БицIи чвуччву паччагьдин риш чаз ***швушвди*** гьадагъну (Фолькл.) «Младший брат царевну себе в невесты взял».

В дагестанских языках сказуемое определяют как главный член предложения, который грамматически зависит от подлежащего в непереходном предложении и от прямого дополнения (объекта действия) в переходном предложении. Сказуемое выражается глаголом, именем существительным, именем прилагательным или причастием, обозначающим признак (действие, состояние, свойств, качество).

Рассматривая другой главный член предложения – подлежащее – и при этом выделяя разнообразные способы выражения грамматического субъекта в предложении, мы включили в формы его выражения эргатив, датив, генитив, посессив и локатив.

Главный член номинативных предложений всегда выражен именем в номинативе. В дагестанских языках формой выражения **прямого дополнения** является номинатив. Косвенное дополнение в дагестанских языках является второстепенным членом предложения, который реализует различные синтаксические значения.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Рассмотрев синтаксический статус дополнения в дагестанских языках, мы смогли выяснить, что при всех своих специфических чертах построение предложения в дагестанских языках подчиняется и определенным общим правилам и принципам. Здесь есть все признаки разграничения главных и второстепенных членов по тем же признакам и основаниям, по которым это принято делать в отношении членов предложения других языков. Когда речь идет о характере и статусе дополнения, необходимо отдавать предпочтение функционально-синтаксическим признакам. При таком подходе можно решить вопрос о статусе прямого дополнения. Структура и семантика предложения в дагестанских языках рассматривается с точки зрения отражения в них общих и типических черт построения предложения в других кавказских языках.

При описании главных членов предложения уточнены их определения и типология. Прежде всего, здесь, конечно, идет речь о сказуемом.

Новым в нашей работе в сравнении с имеющимися описаниями и исследованиями синтаксических единиц и в целом синтаксического строя чеченского языка является рассмотрение вопроса о синкретизме членов предложения и подробный анализ таких случаев.

Развернутыми в дагестанских языках могут быть любые члены предложения, как главные (подлежащее, сказуемое, объект), так и второстепенные (дополнение, определение, обстоятельство). Особые сложности возникают только с «развернутым сказуемым», так как таковыми могут считаться уже известные составные и сложные сказуемые, состоящие не из одного слова.

Осложнение предложения происходит путем введения в его состав как обращений, вводных слов, вставных конструкций, междометий, так и обособленных определений, в том числе приложений, обстоятельств и дополнений, однородных членов предложения, сравнительных оборотов.

В исследовании синтаксиса дагестанских языков важное место занимает вопрос о порядке слов в предложении. От порядка слов зависит разграничение словосочетаний и предложений.

Имя в номинативе в функции подлежащего в языках эргативного строя называют «абсолютным» не только потому, что оно оформляет также прямое дополнение в эргативной конструкции, но и по той причине, что оно позволяет совмещать в одном предложении морфологически одинаково оформленные субъект и объект.

Таким образом, поставленная цель по определению синтаксического статуса дополнения в дагестанских языках была успешна решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению синтаксиса дагестанских языков, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Принятые сокращения

А.Ж. – Абумуслим Джафаров
А.Ф. – Алибек Фатахов
Е.Э. – Етим Эмин
К. – пословица
К.Къ. –Курзи Кажлаева
М.К. – Казбек Мазаев
М.М. – Муса Магомедов
М.С. – Магомед Сулиманов
П.Кь. – Пирмагомед Касумов
Р.Хl. – Расул Гамзатов
Р.Б. – Руслан Башаев
Ф. – фольклор
Х.И. – Хизри Ильясов
Ш.Къ. – Шамиль Казиев

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2014.
2. Абдуллаев З.Г. Очерки по синтаксису даргинского языка. Москва, 1971.
3. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2012.
4. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2008.
5. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2012.
6. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
7. Магомедов Д.М. Семантическая и грамматическая структура простого предложения в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2018; № 68: 71 – 76.
8. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. Тбилиси, 2000; № 2: 124 – 127.
9. Магомедов М.И. Дефиниция понятий «подлежащее» и «субъект» в аварском языке. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1995: 39 – 44.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2014.
2. Abdullaev Z.G. Ochepki po cintakcicu dapginckogo yazyka. Moskva, 1971.
3. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala: Izdatel'stvo ALEF, 2012.
4. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2008.
5. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. *Sovremennyj tabasaranskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2012.
6. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
7. Magomedov D.M. Semanticheskaya i grammaticheskaya struktura prostogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2018; № 68: 71 – 76.
8. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. Tbilisi, 2000; № 2: 124 – 127.
9. Magomedov M.I. Definiciya ponyatij «podlezhaschee» i «sub`ekt» v avarskom yazyke. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1995: 39 – 44.

Статья поступила в редакцию 01.05.22

УДК 378.2

DOI:10.24412/1991-5497-2022-394-458-460

Dahunova F.K., *senior teacher, Department of Linguistics, North Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF THE METAPHORICAL PICTURE OF THE WORLD IN MEDICAL TERMINOLOGY. The article is dedicated to the use of Latin metaphor, the specifics of the metaphorical picture of the world in medical terminology. The topic is relevant, since for a perfect comprehension of any specialty, a professional must certainly master the terminology of his profession. The basis of the terminological vocabulary of many sciences, including medicine, are terms of Latin origin. This is because the Latin language is essential in the training of medical professionals and pharmacists. They deal with it, when they study the data of diseases, anatomical and clinical terms, names of medicinal raw materials, phrases used in the recipe. The practical significance of the study is that the totality of judgments about the individual is reproduced in the metaphorical composition of medical terms.

Key words: **metaphor, medical terminology, Latin language, profession, doctor, pharmacist.**

Ф.К. Дахунова, *ст. преп., Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: lepshokova.e.a@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена употреблению латинской метафоры, исследованию специфики метафорической картины мира в медицинской терминологии. Тема актуальна, так как для совершенного постижения всякой специальности профессионалу надо непременно владеть терминами своей профессии. Основой терминологической лексики множества наук, включая медицину, являются термины латинского происхождения. Это объясняется тем, что латинский язык имеет существенное значение при подготовке медицинских работников и провизоров. Они имеют с ним дело, когда изучают заболевания, названия анатомических и клинических терминов, лекарственного сырья, фраз, используемых в рецептуре. Практической значимостью исследования является то, что в метафорическом составе медицинских терминов воспроизведена совокупность суждений об индивидууме.

Ключевые слова: **метафора, медицинская терминология, латинский язык, профессия, врач, фармацевт.**

Латинский язык – профессионально ориентированный предмет, являющийся неотъемлемым элементом обучения медицинской специальности.

Обучающиеся узнают, что медицинские термины выделяются множеством употребляемых метафор на латинском языке. В них отражаются общечеловеческие правила ощущения окружающей действительности, ее национальные, общественные и профессиональные отличия [1].

Актуальность данного исследования не вызывает сомнений, так как нынешний медицинский работник использует более 60% терминов, метафор латинского происхождения при диалоге на профессиональную тему. Все это из-за того, что фразы во всевозможных науках пополнялись вследствие инициативного использования словаря и словообразовательных возможностей латинского языка.

Методами исследования послужили дискурсивный анализ, функциональный анализ, различные методы описательного и сравнительного плана.

Существует особые латинские метафоры в медицинской терминологии. Отличительная черта метафор в медицинской терминологии определена экстралингвистическими факторами [2].

Целью исследования является анализ употребление латинской метафоры в медицинской терминологии.

Задачи:

– проанализировать назначения латинской метафоры в медицинской терминологии;

– разобрать строение медицинской терминологии;

– рассмотреть специфику метафоры как лингвистического явления.

Теоретическая значимость исследования заключается в правомерности обращения к теме исследования специфики метафорической картины мира в медицинской терминологии, которая аргументируется достижениями в этой области, связями их с категориями мышления и вопросами предметного мира [3].

Практической значимостью исследования является то, что в метафорическом составе медицинских терминов воспроизведена совокупность суждений о личности. Результаты исследования можно использовать на практических занятиях по филологии, по латинскому языку. Средоточием латинских метафор, изображенных в медицинской терминологии, является индивидуум. Соматизмы вследствие прямого чувственного восприятия сопоставляются с характерными органами и частями тел животных, отсутствующих у человека. При этом метафорами становятся в основном названия домашних и диких животных [4–5].

Многие лингвисты посвятили свои труды метафоре в медицинской терминологии: В.И. Ермичева, А.З. Цисыко, Е.А. Лепшокова, М.Н. Чернявский.

Термины в сегодняшней медицине очень сложны. Их общее количество неизвестно.

Медицинская терминология бывает трех видов:

1) **анатомическая терминология**. Все анатомические термины даются на латинском языке;

2) **клиническая терминология**. В основном клинические слова являются составными словами;

3) **фармацевтическая терминология**. Здесь тоже употребляются в основном латинские слова [5].

Студентам объясняется, что латынь сегодня применяется как интернациональный научный язык в медицине, который осваивают и применяют медики всего мира. Метафора является действенным методом образования медицинских терминов. Она универсальна, и ее нельзя убрать из терминологии, которая является итогом развития языка [6].

Результативность метафоризации в сфере медицины зависит от многих причин:

– от наглядности;

– вероятности развивать в обучающемся похожие пары, помогая крепко запоминать данные, что очень требуется в медицине;

– возможности лаконично и отчетливо перенимать и растолковывать иноязычные переводы терминов.

Специфика метафорической картины мира медицинской терминологии определена экстралингвистическими факторами. Любая сфера медицины выделяется характерным ей комплектом примет, в соответствии с которыми основываются узкоспециальные терминологические названия [7].

Интенсивное развитие современной медицинской терминологии привело к появлению все большего количества новых терминов. Научная медицинская терминология расширяется за счет новообразований, переосмысливая значения уже существующих устойчивых сочетаний, приводит к использованию терминов в метафорическом значении. Терминологическая метафоризация является наиболее продуктивным способом обогащения научной лексики. Продуктивность метафорической трансформации в терминологии объясняется, на наш взгляд, стремлением выразить мысли другими понятными, яркими формами, найти соответствующие языковые средства [8].

Показательны в этом отношении семантические трансформации, представленные в медицинской терминологии. Наличие метафорических терминов в медицине обосновывается тем, что само строение человеческого тела устроено таким образом, что способствует ассоциативным связям с окружающей действительностью и возникновению метафорических названий. Как известно, для создания метафорических терминов используются предметы и явления, способные приобретать новое смысловое значение и точность, существенно отличающиеся от исходных.

Медицинская терминология в основном ориентирована на русский язык. В медицинской терминологии употребляются обычные в русском языке модели метафорического переноса. Сравнением являются в основном визуальные описания предметов (конфигурация, габариты, окраска) [9].

Метафорическая система медицинской терминологии соединяет в себе традиционность и динамичность: membra (конечности), palatum (нёбо) или заимствованное brachium (плечо).

По нашим наблюдениям, наиболее употребительной в медицинской терминологии является зооморфная метафора со звуковыми символами, они свойственны представителям животного мира, условно переносятся на физическое состояние человека и встречаются при описании различных симптомов и заболеваний: мышиный писк, мурлыканье, синдром кошачьего крика и др.

Названия птиц, обитаемых пространств и насекомых также имеют широкую ассоциативную сферу в медицинской терминологии: гусиная кожа, птичья морда, рыбья пасть и т. д. Представленные метафоры приобретают новый смысл, передаваемый сходством явлений или их связью. Следующая группа – антропоморфная метафора, источником которой являются физиологические особенности людей, названия частей тела и свойства живого организма. К антропоморфным метафорам причисляются термины, отражающие наименования частей тела индивидуума и тела животных, их внутренних органов: гортанный желудочек, спинка седла и др. [10].

Для достижения большей внешней формы конкретизации в медицинской терминологии используются названия различных рельефов воды и суши. Поэтому появилось метафорическое значение слова «дно». Например, медицинская метафора *локтевая борозда* — это небольшая щель между локтевым сгибом запястья и поверхностью пальцев в нижней части предплечья [11].

В географических метафорах преобладают топонимические названия, топонимы, которые представлены такими словосочетаниями, как крымская лихорадка, сибирская язва, мексиканский тиф и др. В основе топонимических метафор лежит признак определенного географического объекта, являющегося семантическим ядром: конкретная местность указывается, где впервые появилось заболевание.

При описании анатомических терминов широко используются устойчивые сочетания с главным компонентом имени ось: вертикальная или продольная ось, горизонтальная или поперечная ось, сагиттальная ось. Со словом плоскость у нас закрепились следующие устойчивые сочетания: горизонтальная плоскость, фронтальная плоскость, сагиттальная плоскость. Эти метафорические названия, известные еще в древности, вошли в международную анатомическую терминологию.

Фразеологизмы, характеризующие суставы на основе метафоры, бывают разных форм: чашеобразный сустав, ореховидный сустав, эллипсоидные суставы, цилиндрические суставы, шаровидные суставы и т. д. Например, устойчивое выражение цилиндрических суставов напоминает сегмент цилиндра по форме суставной поверхности. Терминологическое название чашеобразного сустава напоминает чашу. Подобные метафорические названия имеют частотность в анатомии [12].

Мышцы также разнообразны по форме и величине: веерообразные, кольцевидные, грушевидные, ромбовидные и др. Например, устойчивое сочетание «ромбовидная мышца» появилось по схожести с ромбом, трапециевидная мышца имеет треугольную форму.

Студенты на занятиях узнают много нового о роли латинского языка, специфике метафорической картины мира в медицинской терминологии.

Лингвистические наблюдения показывают, что метафоры с компонентами симптома и синдрома широко используются в медицинской терминологии. Симптомы и компоненты синдрома составляют ряд метафорических терминов. Наибольшее количество терминов с симптомокомплексом и синдромом в дерматологии, офтальмологии, психиатрии. Например, в офтальмологии используются следующие метафорические термины: знак кукольного глаза, белый зрачковый рефлекс, слезо-вкусовой рефлекс и др.; в психиатрии – знак граммофона, знак монолога, синдром Ван Гога, синдром менеджера и др.; в ортопедии – симптом веера, симптом наколенника, симптом монетного счёта и др. [11].

С семантической точки зрения бытовая метафора – это в основном названия различных предметов быта.

Среди множества бытовых предметов и явлений, окружающих действительность, выбирается определенная форма, структура предмета, в результате чего возникают сходные образные ассоциации, сходство между бытовыми предметами, уже имеющими название, и новым, нуждающимся в правильной медицинской терминологии. Терминологические метафоры непосредственно соотносятся с явлениями объективного мира, обладают метафорической семантикой [12].

Следует отметить, что бытовая метафора по сравнению с другими ее видами является доминирующей. Продуктивность метафорического преобразования терминологических фразеологизмов возникает при внешнем сходстве между предметами и анатомическим строением человека или при наличии у них определенного скрытого общего признака. Таким образом, название того или иного предмета быта становится названием устойчивой комбинации терминологического характера.

Метафорическая картина мира в медицинской терминологии употребление латинской метафоры являются частью языковой культуры и межличностного общения во врачебной практике. Поэтому при изучении метафоры представляется необходимым в перспективе уделить внимание их комплексному анализу.

Библиографический список

1. Ермичева В.И. *Латинская терминология в медицине*: справочно-учебное пособие. Москва: Астрель, АСТ, 2009.
2. Кипкеева З.К., Лепшокова Е.А. Влияние знания иностранного языка на развитие социального процесса. *Педагогический вестник*. Ялта, 2021; № 20: 18 – 20.
3. Лепшокова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс. *Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития.* Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2021: 219 – 222.
4. Лепшокова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании. *Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития*. Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева. Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2021: 223 – 228.
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., Карасова С.Я. Особенности формирования аббревиации в современном в английском языке. *КФУ: Проблемы современного педагогического образования.* Ялта, 2021; № 70-1: 265 – 267.
7. *Латинский язык*: учебник для студентов педагогических вузов. Москва: Высшая школа, 1994.
8. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии. *Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография:* хрестоматия. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2002: 370 – 381.
9. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. *Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография:* хрестоматия. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2002: 381 – 389.
10. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение, 1975.
11. Цисыко А.З., Швайко Е.С. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2009.
12. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии:* учебная литература для студентов медицинских вузов. Москва: Медицина, 2000.

References

1. Ermicheva V.I. *Latinskaya terminologiya v medicine*: spravochno-uchebnoe posobie. Moskva: Astrel', AST, 2009.
2. Kipkeeva Z.K., Lepshokova E.A. Vliyanie znaniya inostrannogo yazyka na razvitie social'nogo processa. *Pedagogicheskij vestnik*. Yalta, 2021; № 20: 18 – 20.
3. Lepshokova E.A. Problema vnedreniya informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nyj process. *Rodnoj yazyk segodnya: problemy sohraneniya i razvitiya.* Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet imeni U.D. Alieva. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2021: 219 – 222.

4. Lepshokova E.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij v obrazovanii. *Rodnoj yazyk segodnya: problemy sohraneniya i razvitiya*. Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet imeni U.D. Alieva. Karachaevsk: Izdatel'stvo KChGU, 2021: 223 – 228.
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., Karasova S.Ya. Osobennosti formirovaniya abbreviacii v sovremennom v anglijskom yazyke. *KFU: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2021; № 70-1: 265 – 267.
7. *Latinskij yazyk*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1994.
8. Larin B.A. Ocherki po frazeologii. *Sovremennyj russkij yazyk: Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya:* hrestomatiya. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2002: 370 – 381.
9. Mokienko V.M. Slavyanskaya frazeologiya. *Sovremennyj russkij yazyk: Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya:* hrestomatiya. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2002: 381 – 389.
10. Stepanov Yu.S. *Osnovy obschego yazykoznaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
11. Cisyko A.Z., Shvajko E.S. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2009.
12. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii:* uchebnaya literatura dlya studentov medicinskih vuzov. Moskva: Medicina, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.04.22

ИДЕАЛ ЖИЗНИ НАСТОЯЩЕГО ВРАЧА – БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ СЧАСТЬЕМ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ

(к 75 –летнему Юбилею Мешкова Николая Алексеевича)



Возраст мудрости – семьдесят пять –
Наступил как всегда, неожиданно.
Впереди много счастливых лет,
Книга жизни еще не написана.

Заслуженному врачу Российской Федерации, доктору медицинских наук, профессору, полковнику медицинской службы, главному научному сотруднику отдела изучения механизма физических факторов Федерального государственного бюджетного учреждения «Национального медицинского исследовательского центра реабилитации и курортологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации, эксперту РАН, Почетному профессору Смоленского государственного университета, Мешкову Николаю Алексеевичу исполнилось 75 лет.

Мешков Николай Алексеевич родился 28 июня 1947 г. в г. Смоленске.

В 1970 г. окончил Военно-медицинский факультет при Горьковском медицинском институте по специальности «лечебно-профилактическое дело», в 1978 г. – Факультет руководящего состава медицинской службы Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова с отличием по специальности «санитарно-гигиеническое и противоэпидемическое обеспечение войск, врач-токсиколог, офицер с высшим военным образованием».

Служил в войсках в должности начальника медицинской службы отдельной части (1970-1973). В 1973–1976 гг. – преподаватель военной кафедры Горьковского медицинского института, в 1978–1980 гг. – преподаватель Военно-медицинского факультета при Куйбышевском медицинском институте. В 1980–1984 гг. – токсиколог-радиолог армии в Группе Советских войск в Германии, в 1984-1987 гг. – Главный радиолог Сибирского военного округа. В 1987–1992 гг. – заместитель командира-начальник отдела Центральной лаборатории Министерства обороны.

После увольнения в запас в 1992–1997 гг. работал в должности заместителя директора Научно-исследовательского центра радиационной безопасности космических объектов Федерального медико-биологического агентства.

В настоящее время главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный исследовательский центр реабилитации и курортологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ РК» Минздрава России).

В 1989 и 1995 гг. защитил кандидатскую и докторскую диссертации по специальности «Гигиена», в 2001 г. по этой же специальности было присвоено ученое звание профессор.

Мешков Н.А. является одним из ведущих специалистов, последовательно развивающих комплексные исследования в области радиационной гигиены и гигиены окружающей среды, в том числе в области оценки риска для здоровья человека факторов окружающей среды с учетом региональных природно-климатических и социально-экономических условий, половозрастных и этнических особенностей. Входит в число видных отечественных ученых в области радиобиологии, радиационной медицины и безопасности.

Им основано научное направление – «Комплексное радиационно-гигиеническое, экологическое и медико-биологическое натурное и экспериментальное исследование отдаленных последствий для окружающей среды и здоровья населения испытаний ядерных устройств и воздействия факторов нерадиационной природы», разработана методология оценки эколого-гигиенической ситуации и выполнен комплекс экспериментальных радиационно-гигиенических, экологических и эпидемиологических исследований.

В июне-июле 1986 года Мешков Н.А. принимал участие в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС в должности главного радиолога Особой зоны. Проводил радиационно-гигиеническую оценку уровней радиации, содержания радионуклидов в воздухе и почве, радиоактивного загрязнения кожных покровов и одежды военнослужащих, принимавших участие в наиболее радиационно опасных работах. На основе фундаментальных исследований, выполненных им лично в процессе ликвидации последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС, обоснованы и внедрены пределы дозы облучения военнослужащих, работающих на промплощадке ЧАЭС, разработан ряд документов по контролю за обеспечением радиационной безопасности и рекомендации по выявлению ранних проявлений лучевой реакции, научно обоснованы особенности санитарного надзора за обеспечением радиационной безопасности при ликвидации последствий крупномасштабных радиационных аварий.

На протяжении более 35 лет предметом научных исследований Мешкова Н.А. являются радиационно-гигиенические и медико-биологические последствия аварии на ЧАЭС для здоровья ликвидаторов – участников аварийно-восстановительных работ. Мешков Н.А. на основе фундаментальных исследований, выполненных им лично в процессе ликвидации последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС, обосновал особенности санитарного надзора за обеспечением радиационной безопасности при ликвидации последствий крупномасштабных радиационных аварий, принимал участие в научном обосновании допустимых пределов доз облучения, изучении эффективности средств защиты органов дыхания и кожи ликвидаторов. Разработал Критерии установления связи цереброваскулярной патологии с участием в аварийно-восстановительных работах на Чернобыльской АЭС для обеспечения обоснованности и объективности экспертных решений при установлении инвалидности у участников ликвидации последствий аварии.

В 1989 г. Мешков Н.А. принимал участие, в качестве заместителя председателя комплексной комиссии члена-корреспондента АМН СССР А.Ф. Цыба, в изучении архивных материалов с данными о радиоэкологической обстановке вблизи Семипалатинского испытательного ядерного полигона, отчетов о состоянии здоровья населения и в проведении измерений мощности доз гамма-излучения на этих территориях.

В 1991 г. Мешков Н.А. участвовал в работе государственной экологической экспертной комиссии в составе представителей Министерства здравоохранения РФ, Министерства обороны РФ, Госкомсанэпиднадзора РФ и Госкомэкологии РФ по принятию решения о проведении научных исследований по оценке последствий ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне для населения Алтайского края. Принимал участие в разработке «Концепции реабилитации населения и нормализации экологической, санитарно-гигиенической, медико-биологической и социально-экономической ситуации в населенных пунктах Алтайского края, расположенных в зоне влияния ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне».

Более 15 лет (1993–2008 гг.) руководил научным сопровождением Федеральной целевой программы по оказанию медицинской и социальной помощи населению и нормализации санитарно-гигиенического состояния населенных пунктов Республики Алтай, подвергшихся радиационному воздействию в период ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне, и лично участвовал в проведении научных исследований.

Под научным руководством Мешкова Н.А. и при его личном участии выполнены радиационно-гигиенические и радиоэкологические работы по изучению миграции радионуклидов, определению их содержания в окружающей среде и действия ионизирующих излучений на биоту, исследованы последствия радиационного воздействия на здоровье населения в зоне выпадений радиоактивных осадков и комплексное воздействие других антропогенных

и природно-климатических факторов, в том числе характерных для горной местности и территорий Республики Алтай, приравненных к районам Крайнего Севера.

В результате выполненных фундаментальных исследований были разработаны расчётно-теоретические и инструментальные методы реконструкции доз облучения населения (по локальным выпадениям ^{137}Cs, термолюминесценции керамики и ЭПР-спектроскопии зубной эмали) и Методические рекомендации по радиационно-гигиенической оценке результатов реконструкции доз облучения. Было осуществлено научное обоснование практических мер по оздоровлению населения и нормализации санитарно-гигиенической ситуации в населенных пунктах, подвергшихся радиационному воздействию в период атмосферных ядерных взрывов. Разработаны рекомендации по нормализации медико-экологической ситуации в Республике Алтай и рекомендации для практических врачей по организации и проведению санитарно-гигиенических исследований на территории, подвергшейся радиационному воздействию в результате испытаний ядерного оружия на Семипалатинском полигоне.

Мешков Н.А. является соавтором «Концепции радиологической, медицинской и социальной защиты населения Республики Алтай, подвергшегося облучению в результате испытаний ядерного оружия на Семипалатинском полигоне», им на основе выполненных фундаментальных научных исследований заложены и развиты научные основы комплекса практических мер по оздоровлению населения и нормализации санитарно-гигиенической ситуации в населенных пунктах, подвергшихся радиационному воздействию в период ядерных испытаний в атмосфере,

Разработанная при непосредственном участии Мешкова Н.А. Программа практических мер по оздоровлению населения и нормализации санитарно-гигиенической ситуации в населённых пунктах Республики Алтай, была реализована в виде постановления Правительства Российской Федерации. В результате принятого Правительством РФ решения в 5-ти районах Республики Алтай были построены 5 больниц, в г. Горно-Алтайске – корпуса Республиканской больницы, здание медучилища и пристройки к республиканской детской больнице; внедрено и освоено современное лечебно-диагностическое оборудование, оснащены современным лабораторным оборудованием санитарно-эпидемиологические учреждения, создан Республиканский медико-дозиметрический регистр.

В 1998–2007 гг. Мешков Н.А. руководил разделом Федеральной космической программы по комплексной эколого-гигиенической оценке последствий приземления отделяющихся частей ракет-носителей для состояния окружающей среды и здоровья населения на территориях Алтае-Саянского региона и Архангельской области. Он внес существенный вклад в методологию изучения последствий ракетно-космической деятельности для окружающей среды и здоровья населения в регионах (Республика Алтай, Республика Хакасия и Архангельская область) падения отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧРН).

Важным итогом фундаментальных исследований, выполненных на территориях вблизи районов падения ОЧРН, явилось подтверждение отсутствия в почве, воде и сельскохозяйственной продукции местного производства несимметричного диметилгидразина и продуктов его разложения. Вместе с тем в почвах и продуктах питания обнаружены тяжелые металлы, в том числе обладающие канцерогенным эффектом.

На основе выполненных фундаментальных исследований Мешковым Н.А. разработана научная концепция и систематизированы критерии регионального решения проблемы медико-экологического оздоровления территорий, обоснована типологизация регионов в зависимости от уровня химического загрязнения. Разработаны методические основы оценки влияния последствий ракетно-космической деятельности на здоровье населения и рекомендации по идентификации факторов риска в регионах расположения районов падения ОЧРН и оценке здоровья населения, проживающего вблизи зон влияния ракетно-космической деятельности.

Исследования Мешкова Н.А. в области гигиенической оценки функциональных резервов и компенсаторно-приспособительных реакций организма человека в экстремальных ситуациях позволили разработать критерии оценки адаптационных возможностей организма военнослужащих в условиях боевых действий и участников ликвидации последствий радиационных аварий, предложить меры по снижению негативных отдаленных последствий для здоровья. Мешков Н.А. один из разработчиков «Мобильного комплекса экспресс-оценки боеспособности, психофизиологической разгрузки и мобилизации функциональных резервов военнослужащих для эффективного выполнения боевой задачи». Он лично руководил опытной эксплуатацией Мобильного комплекса в боевых условиях в ходе Контртеррористической операции на Северном Кавказе, является ветераном боевых действий.

Под руководством Н.А. Мешкова и при его непосредственном участии развиваются научные исследования в области методологии изучения патогенетической роли природно-климатических, экологических и социально-экономических факторов в развитии неинфекционных заболеваний.

В настоящее время сферой научных интересов Мешкова Н.А. является совершенствование методологии медико-географического и эколого-гигиенического исследования курортно-рекреационных территорий в целях устойчивого развития санаторно-курортных зон, обеспечения экологической безопасности и рационального использования природных лечебных ресурсов для восстановительного лечения и реабилитации работающего населения.

Под его руководством защищено 5 докторских и 6 кандидатских диссертаций. Он автор и соавтор более 320 научных работ, в том числе 12 монографий и 2 патентов.

Мешков Н.А. член диссертационного совета Д 208.133.01 по специальности «3.2.1-Гигиена», член редакционных коллегий журналов: «Радиация и риск», «Химическая и биологическая безопасность», «Мир науки, культуры, образования».

Он награжден орденом Мужества (1996) и орденом Почета (2018). В 1988 г. награжден знаком «Отличнику здравоохранения» (СССР). В 2022 г. присвоено звание «Почетный профессор Смоленского государственного университета».

Основными его научными работами являются:

Монографии: «Уроки и выводы из аварии на Чернобыльской АЭС для Вооруженных Сил, в т.ч. для гражданской обороны (коллективная монография, 1988)», «Влияние ядерных испытаний на медико-экологическую ситуацию в Республике Алтай» (1996), «Экологические и медико-биологические последствия воздействия ядерных испытаний на территорию и население Республики Алтай» (1999), «Медико-социальные последствия ядерных испытаний» (2003), «Радиоэкологические и медико-биологические последствия радиационного воздействия» (2012), Гигиенические нормативы. Физические факторы окружающей и производственной среды: Коллективная монография (2013).

Статьи: Этнические и гендерные особенности адаптофенотипа сердечно-сосудистой системы у лиц, проживающих в разных природно-климатических условиях (2017), Особенности эколого-гигиенической ситуации и состояния здоровья населения в крупных промышленных городах (2018), Причинная обусловленность факторами риска эколого-зависимой патологии среди населения нефтедобывающих регионов (2018), Выявление и оценка связи демографических процессов с экологическими условиями в субъектах Арктической зоны Российской Федерации (2019), Radiation and hygiene assessment of the consequences of nuclear tests at the Semipalatinsk test site (2020). Методологические аспекты гигиенической оценки адаптивной реакции организма на влияние факторов профессиональной деятельности в системе оценки риска (2021).

Цифра **75** в возрасте **Мешкова Николая Алексеевича** – достаточно солидная и мы поздравляем его с День рождения! Сохраняйте свою Богом данную искру и радость к жизни! Желаем Вам только положительных эмоций и приятных событий, не только в этот день, а навсегда! Крепкого Сибирского здоровья и только позитивного настроя!

В России и в Республике Алтай Вас знают как яркого неординарного человека, крупного ученого, успешно совмещающего плодотворную научную и педагогическую деятельность, в том числе и в развитии международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования».

Члены Редакции Международного научного журнала желают вам новых профессиональных достижений. Примите самые искренние поздравления и выражение глубокой признательности за Ваш вклад в развитие журнала! Пусть Ваши научные изыскания принесут большую пользу обществу, а Вам подарят огромное моральное удовлетворение, благополучие, радость и достойное уважение!

Петров Анатолий Викторович

Главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования»,
доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук,
профессор, действительный член Петровской академии наук и искусств;
Заслуженный работник высшей школы РФ; Заслуженный деятель науки
Республики Алтай

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕИ ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Э.Б. Абдуллаева
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДАГЕСТАНА 5

А.П. Авраменко
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ-БОТОВ И ВИРТУАЛЬНЫХ ПОМОЩНИКОВ КАК СРЕДСТВ РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 9

А.В. Айтилеуова
СТОРИТЕЛЛИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ 12

Д.С. Боескорова, А.И. Николаев
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДУКТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 14

Е.А. Швед, Л.А. Болотюк, В.А. Болотюк
ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ФОРМАТЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА 16

Буинь Цимике
ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЧИННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 20

Н.А. Галеева
РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА 23

М. Ахмади, М. Алияри Шорехдели, Т. Гамарпур
ЯЗЫКОВЫЕ МИНИМУМЫ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПЕРСОГОВОРЯЩИХ 25

Гуань Бо
КРИТЕРИИ ОТБОРА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ 28

О.Н. Дмитриева, М.Н. Лукина, А.Я. Федорова
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 30

Дун Хайтао
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ (НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ) 34

Н.Д. Калина
ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА К ПОСТРОЕНИЮ АРТЕФАКТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ 36

Г.Р. Камалова
РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ 40

А.Х. Каширгов
ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ 42

М.Г. Круглова
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ МУЗЫКИ 45

Н.Ю. Литвинова
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОРА САМОРЕГУЛЯЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ 48

Н.Ю. Литвинова
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО, СУБЪЕКТИВНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО В СТРУКТУРЕ ФЕНОМЕНА БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ 50

М.М. Мельникова, С.Н. Дума, О.И. Левченко
ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ДОЛГОВРЕМЕННОГО УХОДА ЗА ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С КОГНИТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 54

О.Н. Морозова
ОЦЕНКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» 56

О.П. Морозова
ПОДГОТОВКА «ЭЛИТНЫХ» ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ГАРАНТ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА 59

А.Э. Рахимова, О.В. Шемшуренко, Е.С. Герасимова, Э.Р. Мухаметзянова
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 62

Н.С. Сорокин
ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ 65

Т.З. Сулейманова
ПРИНЦИПЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ САНИТАРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ 67

А.Б. Тасова, А.К. Умбетова, Г.П. Шынпеис
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 70

У Сыци
КИТАЙСКИЙ АКЦЕНТ ПРИ ПРОИЗНОШЕНИИ РУССКОГО ТВЕРДОГО ДРОЖАЩЕГО И СПОСОБ ЕГО УСТРАНЕНИЯ 72

В.В. Шафиков
АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ 76

Е.Н. Шустова
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКСИОМАТИЧЕСКОГО МЕТОДА ВВЕДЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ФУНКЦИЙ В ВУЗЕ 78

Т.П. Айсувакова, С.С. Климова, Ю.В. Сорокопуд
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ, СКЛОННЫМИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ 81

Л.Н. Горобец, И.В. Бирюков, Т.П. Попова
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ 84

В.Н. Мануйлов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МЕДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 86

М.В. Николаев
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ 88

Л.А. Саенко, К.В. Корольков
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 90

Л.И. Столярчук, В.С. Литвинова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИМПРОВИЗАЦИОННОГО ТАНЦА 92

В.В. Треногин, Е.И. Федак
СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ РОСГВАРДИИ 95

Е.Н. Романова
ВОЗМОЖНОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ 97

Н.А. Гузь
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И АНТИТРЕНДЫ 99

В.И. Дробышев
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПРИ ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ 104

Л.В. Косюк
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ 108

Т.А. Котлярова, М.Г. Котляров
НАРОДНО-ПЕВЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЗБАССЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ 110

Н.Б. Ли, Д.А. Шаламова
ПРОЕКТНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК РЕСУРС ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ 112

Д.В. Горобец
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА 115

Г.С. Дудаев
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ГРАЖДАНАМ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 117

О.В. Зорина
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 119

П.Г. Идрисова, Т.М. Оздеаджиева, Э.З. Гасайнаева
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 122

У.А. Овезова, М-Н.Л. Вагнер
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМИ В РАМКАХ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....124

А.И. Пургани
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ 127

А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин, С.А. Тюренкова
ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 129

Н.Ю. Прохина
ЗНАЧЕНИЕ СФЕРЫ ТУРИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ 131

Е.И. Рабина, Е.В. Ильяшева, М.А. Гаврилькова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 136

А.С. Слепухина
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ К КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 139

Е.А. Стародубцева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СМИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 141

Худзжичаолу
ЗНАЧЕНИЕ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 145

Э.М. Ахмедова, Д.А. Хохлова, Н.В. Колосова
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ 147

Т.Е. Беккерман
К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КЛАССУ ФОРТЕПИАНО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....150

А.В. Александров
АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 153

О.С. Бобровницкая
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....155

Ван Кэлин
ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ 157

Т.А. Котлярова, А.В. Василенко
МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПАРТИТУРАМИ A'CAPPELLA В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ 159

Н.В. Виноградова
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ 161

Р.Г. Гасанова, А.Р. Алигаджиева, Г.С. Саидова, Д.Т. Авчиева
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....166

С.В. Гриднева
РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МАСТЕР-КЛАССОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ....169

О.С. Комарова, М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина
МАРАФОН СТУДЕНЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ....171

М.Т. Жумадилова
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)....174

С.И. Магомедова, М.А. Имавова
ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ عن и من И ЧАСТИЦ СО СХОЖИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ 177

С.А. Каракотова, Д.К. Алиева
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ....179

Л.М. Койчуева, А.И. Аджиева, З.А. Джуккаева
ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА....181

Ли Хао
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ В КИТАЕ....183

В.А. Волобуев, В.А. Есаков, Лю Хуэисинь
МЕТОДИКА А.Д. АРТОБОЛЕВСКОЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА....186

Е.А. Ненюк
НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ. ПЕРЕХОД К ОЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ. ПРОБЛЕМЫ, ВЫВОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ 188

И.К. Дракина
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ....191

М.В. Ермакова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ФЕДОСКИНСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ 193

Ю.И. Кривозубова
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА....195

И.И. Куракина
КУРС ТЕОРИИ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ 198

И.В. Никитин
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ТРЕНЕРА ХОККЕЙНОГО КЛУБА....201

Н.В. Гусева
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 203

И.А. Ерина, В.А. Магин, С.Н. Жданова
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 206

С.А. Залитинова, Д.М. Даудова, А.М. Муталимова
РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS (ГИБКИХ НАВЫКОВ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ....208

З.Ш. Магомедова
ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС....211

И.С. Петронюк, Ю.С. Цыганкова
ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 213

Л.К. кызы Рагимова
НЕПРЕРЫВНОЕ ПОВЫШЕНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 215

Р.В. Сулейманова
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ....217

Т.Р. Сулейманова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ....219

М.Х. Хайбулаев, Д.А. Салманова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ....221

Чэнь Сицзэ
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОРКЕСТРОВ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ВУЗАХ ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯН 223

Ю.А. Гузь, А.А. Мелконян
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ....225

Ю.Х. Ким, К.М. Чугаева
ИНТЕГРАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗНАНИЙ И КУЛЬТУРНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ 228

В.М. Миназова, А.М. Батырова, З.З. Магомедова
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ 230

В.М. Миназова, Ф.Б. Саутиева, З.З. Магомедова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ....233

З.М. Миназова, М.Р. Бекова, З.С. Мустафаева
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА 235

И.И. Молчанова, Н.Г. Витковская, С.В. Пивнева, Д.А. Денисова
ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....238

А.А. Джумалиева, З.М. Миназова, С.А. Башаева
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ....241

Е.А. Сорокина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 243

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Р. Агамирзаева
ВЫДВИЖЕНИЕ КАК КОГНИТИВНЫЙ ПРИНЦИП РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. ХЕМИНГУЭЯ....247

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
ПЕСНИ-ДИАЛОГИ КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ НЕОБРЯДОВОЙ ЛИРИКИ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА 250

И.Ю. Моисеева, О.И. Антипова
МОЛЧАНИЕ КАК ВИД НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ ЯПОНИИ 253

Л.В. Бабкинова, О.А. Башкирцева, Д.М. Дедковская, А.А. Балдынова, Л.Л. Ербаева
НАЗВАНИЯ ЖИЛЫХ КОМПЛЕКСОВ Г. ИРКУТСКА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ....255

А.Е. Божедонова, О.А. Лугинова, Н.К. Чирикова
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИМЕНОВАНИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ И ПИЩЕВЫХ РАСТЕНИЙ, ПРОИЗРАСТАЮЩИХ В ЮЖНОЙ ЯКУТИИ 260

Т.В. Бурдаева
СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРИДАТОЧНЫМ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА ОБЪЕКТНОСТИ....263

Н.А. Вагизиева
О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ В СРАВНЕНИИ С ЛИТЕРАТУРНЫМ ДАРГИНСКИМ ЯЗЫКОМ....266

Ван Чуньсяо
О СВОБОДНОМ ПОРЯДКЕ СЛОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 269

Е.А. Вербицкая
ЭВОЛЮЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА “БРАК” В АМЕРИКАНСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА....272

Го Хуэйянь
РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ РЕКЛАМЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМЫ МАССОВОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ 274

Е.В. Головина
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ....277

А.В. Ефимов
НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ В РОМАНЕ «КАК ВСЕ БЫЛО» ДЖ. БАРНСА 279

А. Келиму
АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....281

Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова
ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 285

Ма Мэнцю
КИТАЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В АСПЕКТЕ ПОЛИФОНИЧНОСТИ 287

Ш.А. Мазанаев, Д.М. Нажмутдинова
МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ТОПОНИМ МАТЁРЫ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЁРОЙ» 290

И.Ю. Моисеева, М.Т. Махатадзе
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИЙ ФЛИРТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф. БЕГБЕДЕРА)....293

Р.Ф. Мирхаев
СОЦИАЛЬНО МАРКИРОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. (НА ПРИМЕРЕ АБСТРАКТНЫХ СЛОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕК»)....296

Ни Цзиншэн
ЗАИМСТВОВАННЫЕ НАЗВАНИЯ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ПРОИЗВОДНЫЕ ОТ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ 299

Л.Н. Ребрина, М.В. Милованова
МЕМЫ-ТРЕНДЫ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ПРОТЕСТНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ....301

Е.С. Руфова, С.Е. Осипова
РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ КУШАНА ИЗ АНИМЕ ХАЯО МИЯДЗАКИ «НАВСИКАЯ ИЗ ДОЛИНЫ ВЕТРОВ» 305

О.А. Цыбенова
ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ....307

В. Чэнь
РУССКИЕ (СОВЕТСКИЕ) ПИСАТЕЛИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В «ПРАВДЕ» И «КРАСНОЙ ЗВЕЗДЕ» 1941–1942 ГОДОВ: УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ 310

С.Н. Гасанова, З.З. Хасамирзаева
КОНЦЕПТЫ «СТРАХ» И «СТЫД» В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 312

Дао Сяолэй
ТРАГЕДИЯ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ШМЕЛЕВА....314

Чжан Шисюань
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ЖУРНАЛИСТИКЕ КИТАЯ....316

Бай Ужилига
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫСТУПЛЕНИЙ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН-ПОЛИТИКОВ В ОТНОШЕНИИ COVID-19 (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ А. ПОПОВОЙ, Т. ГОЛИКОВОЙ, В. МАТВИЕНКО) 318

С.М. Хапаева
ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АСПЕКТЕ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ТЕКСТАХ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА....321

Е.С. Апалькова
ТИПОЛОГИЯ МАГИЧЕСКИХ СЮЖЕТОВ А.С. ГРИНА 1920-Х ГОДОВ («СЕРЫЙ АВТОМОБИЛЬ», «КРЫСОЛОВ», «ФАНДАНГО»)....323

Р.Р. Варламова
МИКРОКОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОННОТАЦИИ И ФАКТОРЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ 327

Ю.Ю. Гребенщико
ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ ДЕТАЛИ В «ОХОТНИЧЬИХ ЗАПИСКАХ» И.С. ТУРГЕНЕВА И С.Т. АКСАКОВА....329

Н.В. Глухих, И.Г. Казачук, А.А. Миронова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ЧАСТУШКАХ 332

Ли Шуай
РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ....335

Ма Лина
ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В КИТАЕ НА ОСНОВЕ CNKI (2000–2020 ГГ.) 338

Д.М. Алибекова
СУБСТАНТИВНЫЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ФЕ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....341

П.Ш. Алиева, С.Н. Богатырева
СООТВЕТСТВИЯ И РАЗЛИЧИЯ ОКОНЧАНИЙ И СУФФИКСАЛЬНЫХ ДЕРИВАТОВ СХОЖИХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ СЛОВ....343

Т.Х. Ахмадова
ВЕЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В КАВКАЗСКИХ РАССКАЗАХ Л.Н. ТОЛСТОГО («НАБЕГ», «РУБКА ЛЕСА», «РАЗЖАЛОВАННЫЙ»)....345

Т.Х. Ахмадова
ДУХОВНЫЙ КРИЗИС Л.Н. ТОЛСТОГО В РОМАНЕ «АННА КАРЕНИНА» (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ЛЕВИНА) 347

З.Р. Витаева
КОНЦЕПТ «ЧЕЧНЯ» В НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 349

Гао Ивэнь
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ США И РОССИИ В КИТАЙСКИХ МЕДИА....351

Гао Ивэнь
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА США И РОССИИ В КИТАЙСКИХ МАСС-МЕДИА В 2000-2021 ГГ. 353

Г.А. Гасанова, С.С. Сурхаев
АДЪЕКТИВНО-СУБСТАНТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА....357

А.М. Дибирова, Т.Е. Залевская
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АДЪЕКТИВНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ ФЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 359

Ф.Н. Закирова
О КОНЦЕПТЕ «КАВКАЗ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО....361

Л.И. Ибрагимова, Д.М-С. Алиева
СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ФЕ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....363

Р.С. Ильясова, Э.С. Гасанова
К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ЛИНГВИСТИКЕ....365

С.М. Азизова, М.В. Мишаева
СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....367

С.И. Мутаева, Ш.С. Гасанова
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ПОСЛОВИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....369

С.И. Мутаева, Л.К. Рагимханова
ПОСЛОВИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ....371

М.М. Султыгова, М.М. Уружбекова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПАРЕМИЙ НАРОДОВ КАВКАЗА И ИХ РОЛЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ....373

Фу Лиша
ОТРАЖЕНИЕ ДОСУГОВЫХ ПРАКТИК ПОКОЛЕНИЯ Z В МЕДИАДИСКУРСЕ 375

Лина Хадри, Е.Г. Дмитриева
ДЕТИ ТРЕТЬЕЙ КУЛЬТУРЫ: БОРЬБА ЗА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И СТРЕМЛЕНИЕ К ИДЕНТИЧНОСТИ....377

М.Х. Хамзатханова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ, ВЫРАЖАЮЩИХ ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА В ЧЕЧЕНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 380

З.И. Саляхова, Ф.Ф. Мурзабулатова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 382

З.И. Саляхова, Ф.Ф. Мурзабулатова
ИСКОННЫЙ И ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТЫ ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА....384

О.В. Хабарова
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ, СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООМЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ГОЛСУОРСИ) 387

Ху Янисинь
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ‘ЧАСТИ РАСТЕНИЯ’ КАК ФРАГМЕНТ БИОМОРФНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....390

О.О. Шаламова, Е.А. Кнут
ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОИСХОЖДЕНИЯ РАННИХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ СОВРЕМЕННОГО ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА....395

Ю.С. Ясакова
РАЗНЫЕ ВИДЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПРЕДВЫБОРНОМ АМЕРИКАНСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИНАЛЬНЫХ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ДЕБАТОВ МЕЖДУ ДОНАЛЬДОМ ТРАМПОМ И ДЖО БАЙДЕНОМ) 397

Ван Хуа
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ДЕЙСТВИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ 399

Ван Хуа
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ПРИРОДЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ....402

Т.С. Васильева
ВТОРЫЕ РЕДАКЦИИ ДРАМ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» И «ГАМЛЕТ» 406

Н.А. Волкова, Т.И. Орехова, С.И. Драчева
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭТАПА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 2022 ГОДУ....408

А.Н. Гарипова, С.Г. Каримова
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....411

А. Келиму
ИСТОРИЯ УЧЕНИЯ ОБ АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕГО СОВРРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 413

Е.С. Бойко, А.А. Оларь, Н.Н. Кошкарова
ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО НЕРАВНОПРАВИЯ В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 417

М.А. Магомедов, М.Р. Хасболатов
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЧАСТИЙ АРАБСКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ....420

Ю.И. Медведева
ПРОБЛЕМА ДЕИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕДЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ....423

А.В. Алексеев
ФЕНОМЕН МНОГОЯЗЫЧНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРОТЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ НА НАСЕЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ВЫБОРОВ В БРАЗИЛИИ В 2018 ГОДУ....425

Су Ливэй
АНАЛИЗ ЭРОСА И ТАНАТОСА В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ З. ФРЕЙДА....428

Е.Н. Пугачева
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОПОНИМОВ В ОЧЕРКАХ М.В. ЩЕРБАКОВА «ОДИССЕИ БЕЗ ИТАКИ»....430

В.Ш. Расумов
ОБРАЗ ОДИНОКОГО ГЕРОЯ В ЧЕЧЕНСКИХ ГЕРОИКО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕСНЯХ ИЛЛИ....433

А.А. Винокурова, З.Б. Степанова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В ЯПОНСКИХ НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ....436

Е.А. Тозыякова, С.И. Драчева
«АТ»/«КОНЬ» В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «АЛТАЙ-КИЖИ»/«АЛТАЕЦ» В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ....438

Д.С. Фещенко
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗАХ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ») 441

Цзи Жуй
КРАТКИЙ ОБЗОР СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПАССИВНОГО СТРОЯ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ 444

В.С. Шарыпова
НАУЧНОЕ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Н. ПОТАНИНА В ДИСКУРСЕ РУССКОГО ОРИЕНТАЛИЗМА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ 447

Т.Х. Ахмадова, Л.С. Мусаева, З.М. Мамиева
ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ЖАНР СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ....449

М.А. Гасанова, А.А. Алиева
РЕЛИГИОЗНЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В РУССКОМ И АРАБСКОМ ПОСЛОВИЧНОМ ДИСКУРСЕ 451

М.А. Гасанова, Х.С. Абдурахманова
СПЕЦИФИКА КОМПЛИМЕНТА В АРАБСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ....453

Д.М. Магомедов, М.Ш. Рамазанова, Г.С. Раджабова
О СИНТАКСИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ДОПОЛНЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ....455

Ф.К. Дахунова
ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ....458

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abdullaeva E.B.
MUSICAL FOLKLORE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF DAGESTAN 5

Avramenko A.P.
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF VIRTUAL ASSISTANTS AND CHAT-BOTS AS SPEECH RECOGNITION TOOLS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE 9

Aitileuova A.V.
STORYTELLING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE MAIN ASPECTS 12

Boeskorova D.S., Nikolaev A.I.
SPECIFIC FEATURES OF USING THE INDUCTIVE METHOD IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR AT THE PRESENT STAGE 14

Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A.
THE METHODS OF EVALUATING BASIC MATHEMATICAL KNOWLEDGE DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION 16

Buyin Qimike
THE EXPRESSION OF CAUSAL RELATIONS IN A SIMPLE SENTENCE IN CHINESE AND RUSSIAN IN THE ASPECT OF NATIONALLY ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 20

Galeeva N.A.
DEVELOPMENT OF METHODS FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION AN ABILITY TO SELF-ORGANIZATION IN UNIVERSITY STUDENTS 23

Ahmadi M., Aliyari Shorehdeli M., Ghamarpoor T.
LANGUAGE MINIMUMS IN COMPILING A RUSSIAN TEXTBOOK FOR FARSI SPEAKERS 25

Guan Bo
CRITERIA FOR SELECTION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 28

Dmitrieva O.N., Lukina M.N., Fedorova A.Ya.
INCREASING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE BY ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 30

Dong Haitao
THE MODEL OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO CHINESE STUDENTS ON THE MATERIAL OF TV INTERVIEWS (AT THE ADVANCED STAGE) 34

Kalina N.D.
FORMING THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND CREATIVE READINESS OF A FUTURE DESIGNER FOR CONSTRUCTION ARTIFACTS OF VISUAL CULTURE 36

Kamalova G.R.
ROLE OF MUSICAL-ESTHETIC ACTIVITY IN DEVELOPING THE CULTURE OF LEISURE AMONG THE YOUTH 40

Kashirgov A.Kh.
APPLICATION OF PERSON-ORIENTED STRATEGIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLICE OFFICERS TO IMPROVE THE CULTURE OF PROFESSIONAL THINKING 42

Kruglova M.G.
PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO TEACHING MUSIC HISTORY 45

Litvinova N.Yu.
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF SELF-REGULATION OF ACADEMIC SUCCESS 48

Litvinova N.Yu.
THE RELATIONSHIP OF THE EMOTIONAL, SUBJECTIVE AND PSYCHOLOGICAL IN THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF PERSONAL WELL-BEING 50

Melnikova M.M., Duma S.N., Levchenko O.I.
POSSIBILITIES OF ART THERAPY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHOD IN THE SYSTEM OF LONG-TERM CARE FOR THE ELDERLY PERSONS WITH COGNITIVE IMPAIRMENTS 54

Morozova O.N.
EVALUATION OF THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT MODELS OF EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF PREPARING BACHELORS IN THE DIRECTION OF "NURSING" 56

Morozova O.P.
TRAINING OF "ELITE" TEACHING STAFF AT THE CLASSICAL UNIVERSITY AS A GUARANTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE REGION 59

Rakhimova A.E., Shemshurenko O.V., Gerasimova E.S., Mukhametzyanova E.R.
THE SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION 62

Sorokin N.S.
THE PROBLEM OF THE MEANING OF LIFE OF ADOLESCENTS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL REFLECTION 65

Suleimanova T.Z.
PRINCIPLES OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE NURSES IN FORMING READINESS TO IMPLEMENT HEALTH EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION 67

Tasova A.B., Umbetova A.K., Shynpeis G.P.
ETHNO-CULTURAL COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE TEACHER 70

Wu Siqi
CHINESE ACCENT IN THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN HARD VIBRANT AND THE WAYS OF ITS ELIMINATION 72

Shafikov V.V.
ACTIVATION OF DESIGN ACTIVITY OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS 76

Shustova E.N.
FORMATION OF THE COMPONENTS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MATHEMATICS TEACHERS WHEN STUDYING THE AXIOMATIC METHOD OF INTRODUCING ELEMENTARY FUNCTIONS AT A UNIVERSITY 78

Aisuvakova T.P., Klimova S.S., Sorokopud Yu.V.
ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS AND CORRECTIONAL WORK WITH STUDENTS PRONE TO ADDICTIVE BEHAVIOR 81

Gorobets L.N., Biryukov I.V., Popova T.P.
FUNCTIONAL LITERACY AS THE MAIN TREND OF MODERN LEARNING 84

Manuilov V.N.
PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING TO PLAY BRASS INSTRUMENTS ABROAD: COMPARATIVE ANALYSIS 86

Nikolaev M.V.
MAIN FACTORS OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS 88

Saenko L.A., Korolkov K.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ANALYTICAL SKILLS IN STUDENTS AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION 90

Stolyarchuk L.I., Litvinova V.S.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE–IMAGINATIVE THINKING OF STUDENTS THROUGH IMPROVISATIONAL DANCE 92

Trenogin V.V., Fedak E.I.
ESSENCE, STRUCTURAL COMPONENTS AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS OF CADEST CLASSES OF THE ROSGUARD 95

Romanova E.N.
THE POTENTIAL OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING PROFESSIONAL TRANSLATION 97

Guz N.A.
THE DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL TRENDS AND ANTI-TRENDS 99

Drobyshev V.I.
METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF MILITARY PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF A CADET STUDYING AT A MILITARY TRAINING CENTER AT A CIVILIAN UNIVERSITY 104

Kosyuk L.V.
THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF FORMING ALGORITHMIC THINKING OF PEDAGOGICAL STUDENTS 108

Kotlyarova T.A., Kotlyarov M.G.
FOLK SINGING EDUCATION IN KUZBASS: PROBLEMS AND SOLUTIONS 110

Lee N.B., Shalamova D.A.
PROJECT WORKSHOP AS A RESOURCE FOR OBTAINING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS IN THE URBAN CONTEXT 112

Gorobets D.V.
THE MODEL OF FORMATION OF READINESS OF THE TEACHING STAFF FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL HOLDING AT A FEDERAL UNIVERSITY 115

Dudaev G.S.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TRUSTING ATTITUDE TOWARDS CITIZENS CULTURE FORMATION IN THE PROCESS OF UNIVERSITY EDUCATION AMONG FUTURE STATE AND MUNICIPAL ADMINISTRATION BACHELORS 117

Zorina O.V.
DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS 119

Idrisova P.G., Ozdeadzhieva T.M., Gasainaeva E.Z.
FORMING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 122

Ovezova U.A., Wagner M.-N.L.
THE USE OF THE MEDIA IN THE FRAMEWORK OF THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 124

Purhani A.I.
THE USE OF THE INTERNET IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS AN IMPORTANT FACTOR IN INCREASING ITS EFFECTIVENESS 127

Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Tyurenkova S.A.
PERSONAL AND CREATIVE APPROACH TO ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 129

Prokhina N.Yu.
THE IMPORTANCE OF TOURISM IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER 131

Rabina E.I., Ilyasheva E.V., Gavrilkova M.A.
THEORETICAL PREREQUISITES FOR FORMING FUTURE BACHELOR' READINESS FOR SELF-ORGANIZATION OF THEIR ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 136

Slepuhina A.S.
TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR FULL-FLEDGED WORK IN THE FIELD OF CORRECTIONAL EDUCATION IN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT 139

Starodubtseva E.A.
THE USE OF ORIGINAL ENGLISH-LANGUAGE TEXTS OF ECONOMIC MEDIA AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH 141

Huderichaolu
THE IMPORTANCE OF PLEIN AIR PAINTING IN ART EDUCATION 145

Akhmedova E.M., Khokhlova D.A., Kolosova N.V.
DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF THE USE OF THE METHOD OF CHILDREN'S EXPERIMENTATION 147

Bekkerman T.E.
TO THE QUESTION OF METHODS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN STUDYING PIANO IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION 150

Aleksandrov A.V.
ASPECTS OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOLS 153

Bobrovnitskaya O.S.
FACTORS INFLUENCING THE STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH AT FINANCIAL AND ECONOMIC FACULTIES 155

Wang Keling
FORMATION OF AESTHETIC TASTE OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE IN THE CLASSES OF INSTRUMENTALISTS 157

Kotlyarova T.A., Vasilenko A.V.
METHODS OF WORKING WITH A' CAPPELLA SCORES IN AN EDUCATIONAL AND CREATIVE TEAM 159

Vinogradova N.V.
DEVELOPMENT OF CULTURE OF A TEACHER'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-HUMANITARIAN AND TECHNOLOGICAL PROBLEMS 161

Gasanova R.G., Aligadzhiyeva A.R., Saidova G.S., Avchieva D.T.
THE SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED READING TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 166

Gridneva S.V.
IMPLEMENTATION OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL MASTER CLASSES AIMED AT STUDENTS' PROFESSIONAL DIRECTION DEVELOPMENT 169

Komarova O.S., Davydenko M.V., Shelyugina O.A.
MARATHON OF STUDENT EDUCATIONAL PROJECTS AS A FORM OF IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING 171

Zhumadilova M.T.
UPBRINGING OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE (HISTORICAL ASPECT) 174

Magomedova S.I., Imavova M.A.
FEATURES OF THE CONTEXT OF THE USE OF THE PREPOSITIONS عن AND من AS WELL AS PARTICLES WITH SIMILAR MEANINGS 177

Karakotova S.A., Alieva D.K.
ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF INTERACTIVE LEARNING METHODS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 179

Koichueva L.M., Adzhieva A.I., Dzhukkayeva Z.A.
THE STUDY OF FACTORS AFFECTING THE MENTAL STATE OF A PERSON 181

Li Hao
THE SPECIFICS OF TEACHING TO PLAY THE FLUTE IN CHINA 183

Volobuev V.A., Esakov V.A., Liu Hui xin
A.D. ARTOBOLEVSKAYA'S METHODOLOGY THROUGH THE PRISM OF TEACHER-CHILDREN INTERACTION 186

Nenyuk E.A.
THE NEW NORMAL. TRANSITION TO ONSITE EDUCATION AFTER THE PANDEMIC. PROBLEMS, CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS 188

Drakina I.K.
EDUCATIONAL STANDARD OF THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS AS A CONDITION FOR BUILDING A PROFESSIONAL CAREER OF GRADUATES 191

Ermakova M.V.
PROFESSIONAL EDUCATION AS A WAY OF PRESERVING AND DEVELOPING FEDOSKINO LACQUER MINIATURE PAINTING 193

Krivozubova Yu.I.
ART EDUCATION: EXPERIENCE AND PROBLEMS OF TEACHING DRAWING 195

Kurakina I.I.
THE COURSE OF THE THEORY OF TRADITIONAL ARTISTIC CRAFTS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE ARTISTS: ESSENCE, CONTENT, MEANING 198

Nikitin I.V.
THE MAIN ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HOCKEY CLUB COACH 201

Guseva N.V.
THE SPECIFICS OF THE STUDENTS PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION 203

Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N.
THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN UNIVERSITIES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 206

Zalitinova S.A., Daudova D.M., Mutalimova A.M.
DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS 208

Magomedova Z.Sh.
FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY AS A MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART 211

Petronyuk I.S., Tsygankova Yu.S.
FORMATION OF THE VALUE ATTITUDE OF ADOLESCENTS TO MILITARY DUTY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 213

Ragimova L.K. gizi
CONTINUOUS IMPROVEMENT OF ICT COMPETENCIES OF TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION 215

Suleymanova R.V.
ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY 217

Suleymanova T.R.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY BY MEANS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION 219

Khaibulaev M.Kh., Salmanova D.A.
THEORETICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN IDENTITY IN THE PROCESS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION 221

Chen Xize
CURRENT STATUS OF FOLK INSTRUMENT ORCHESTRAS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF HEILONGJIANG PROVINCE 223

Guz Yu.A., Melkonyan A.A.
FEATURES OF INTERACTIVE WORK IN DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES 225

Kim Yu.Kh., Chugaeva K.M.
FOREIGN LANGUAGE KNOWLEDGE AND CULTURAL BORROWING INTEGRATION IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE ADAPTATION 228

Minazova V.M., Batyrova A.M., Magomedova Z.Z.
AN EMPIRICAL STUDY OF THE PROCESS OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF DIFFERENT FORMS OF EDUCATION....230

Minazova V.M., Sautieva F.B., Magomedova Z.Z.
THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN BY MEANS OF FOLK PEDAGOGY 233

Minazova V.M., Bekova M.R., Mustafayeva Z.S.
FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WORK WITH CHILDREN AT RISK....235

Molchanova I.I., Vitkovskaya N.G., Pivneva S.V., Denisova D.A.
THE POTENTIAL OF DISTANCE LEARNING IN FORMATION OF NEW METHODOLOGICAL FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION 238

Dzhumaliyeva A.A., Minazova Z.M., Bashaeva S.A.
METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTERACTION OF TEACHERS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH CHILDREN'S FAMILIES....241

Sorokina E.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING DIGITAL FINANCIAL LITERACY AMONG UNIVERSITY STUDENTS 243

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Agamirzaeva A.R.
FOREGROUNDING AS A COGNITIVE PRINCIPLE OF DISTRIBUTING INFORMATION IN E. HEMINGWAY'S PROSE 247

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
DIALOGUE SONGS AS A GENRE VARIETY OF NON-RITUAL LYRICS IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN 250

Moiseeva I.Yu., Antipova O.I.
SILENCE AS A TYPE OF NONVERBAL COMMUNICATION IN JAPANESE CULTURE....253

Babkinova L.V., Bashkirceva O.A., Dedkovskaya D.M., Baldynova A.A., Erbaeva L.L.
NAMES OF RESIDENTIAL COMPLEXES OF IRKUTSK AS A SOCIO-CULTURAL ELEMENT OF THE CITY'S SETTLED ENVIRONMENT....255

Bozhedonova A.E., Luginova O.A., Chirikova N.K.
ETHNOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE NAMES OF MEDICINAL AND FOOD PLANTS GROWING IN SOUTHERN YAKUTIA....260

Burdaeva T.V.
THE OBJECT CLAUSE AS A REPRESENTATIVE OF THE SYNTACTICAL CONCEPT OF OBJECTIVITY 263

Vagizieva N.A.
ON WAYS OF NOUN DERIVATION IN THE KADAR DIALECT IN COMPARISON WITH THE LITERARY DARGIN LANGUAGE....266

Wang Chunxiao
THE FREE WORD ORDER OF CHINESE LANGUAGE....269

Verbitskaya E.A.
EVOLUTION OF THE LINGUO-CULTURAL CONCEPT OF 'MARRIAGE' IN AMERICAN ENGLISH-SPEAKING WORLDVIEW 272

Guo Huiyan
THE DEVELOPMENT OF CHINESE ADVERTISING AND ITS IMPACT ON FORMS OF MASS VISUAL COMMUNICATION....274

Golovina E.V.
LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN THE ENGLISH TEXT....277

Efimov A.V.
NARRATIVE STRATEGY OF MANIFESTATION IN J. BARNES'S "TALKING IT OVER" 279

Kelimu A.
ACTUAL DIVISION OF THE SENTENCE AND THE MAIN MEANS OF ITS EXPRESSION IN RUSSIAN AND CHINESE....281

Lepshokova E.A., Karasova S.Ya.
THE PROCESS OF CREATING LEXICAL ELEMENTS IN AMERICAN ENGLISH 285

Ma Mengqiu
CHINESE LITERATURE IN THE ASPECT OF POLYPHONY....287

Mazanaev S.A., Nazhmutdinova D.M.
MYTHOLOGICAL TOPONYM OF THE MATYORA IN THE STORY OF V. RASPUTIN "FAREWELL TO MATYORA"....290

Moiseeva I.Yu., Mahatadze M.T.
FEATURES OF TRANSLATION OF INDIRECT COMMUNICATION FROM FRENCH INTO RUSSIAN (WITH REFERENCE TO SITUATIONS OF FLIRTING IN THE WORKS OF F. BEIGBEDER) 293

Mirkhayev R.F.
SOCIALLY MARKED LEXICAL UNITS IN THE TATAR LANGUAGE OF THE END XIX – BEGINNING XX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF ABSTRACT WORDS OF THE THEMATIC GROUP "MAN") 296

Ni Jingsheng
BORROWED NAMES OF GASTRONOMIC REALITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE, DERIVED FROM PROPER NOUNS 299

Rebrina L.N., Milovanova M.V.
TREND-MEMES AS AN ACTUAL FORMAT OF INTERNET PROTEST COMMUNICATION IN RUSSIA....301

Rufova E.S., Osipova S.E.
SPEECH PORTRAIT OF KUSHANA FROM HAYAO MIYAZAKI ANIME "NAUSICAA FROM THE VALLEY OF THE WIND"....305

Tsybenova O.A.
GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING VERB TENSE IN THE MODERN MONGOLIAN LANGUAGE....307

Chen W.
RUSSIAN (SOVIET) WRITERS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE "PRAVDA" AND "RED STAR" 1941–1942: UNIVERSAL AND NATIONAL 310

Gasanova S.N., Khasaimirzayeva Z.Z.
THE CONCEPTS OF FEAR AND SHAME IN RUSSIAN AND ARABIC LINGUISTIC CULTURES....312

Dao Xiaolei
THE TRAGEDY OF WORLD WAR I IN THE WORKS OF IVAN SHMELYOV....314

Zhang Shixuan
PROBLEMS OF MODERN PROFESSIONAL STANDARDS IN CHINA JOURNALISM....316

Bai Wuriliga
LINGUISTIC FEATURES OF SPEECHES BY RUSSIAN WOMEN POLITICIANS REGARDING COVID-19 (THE CASE STUDY OF SPEECHES OF A. POPOVA, T. GOLIKOVA, V. MATVIENKO) 318

Khapaeva S.M.
STUDY OF SOME GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE NOUN IN THE ASPECT OF THEIR FUNCTIONING IN VARIOUS GENRE AND STYLE TEXTS OF THE KARACHAY-BALKARIAN LANGUAGE....321

Apalkova E.S.
TYPOLOGY OF MAGIC PLOT A.S. GREEN IN THE 1920s ("THE GRAY CAR", "THE RATTED PICKER", "FANDANGO")....323

Varlamova R.R.
THE MICROCOMPONENTS OF THE PHRASEOLOGICAL CONNOTATION AND THEIR FORMATION FACTORS 327

Grebenshchikov Yu.Yu.
FLORISTIC DETAILS IN "THE HUNTER'S NOTES" BY I.S. TURGENEV AND S.T. AKSAKOV 329

Glukhikh N.V., Kazachuk I.G., Mironova A.A.
REPRESENTATION OF RUSSIAN GENDER IMAGE IN CHASTUSHKAS....332

Li Shuai
RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES FOR SCHOOLCHILDREN: SIMILARITY AND DIFFERENCE 335

Ma Lina
STUDY OF LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE PLANNING IN CHINA BASED ON CNKI (2000-2020) 338

Alibekova D.M.
SUBSTANTIVE COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN GERMAN AND RUSSIAN 341

Aliyeva P.Sh., Bogatyreva S.N.
CONFORMITY AND DIFFERENCES OF ENDINGS AND SUFFIX DERIVATIVES OF SIMILAR ENGLISH AND RUSSIAN WORDS 343

Akhmadova T.Kh.
ETERNAL PROBLEMS IN L.N. TOLSTOY'S CAUCASIAN STORIES ("RAID", "LOGGING", "DEMOTED") 345

Akhmadova T.Kh.
THE SPIRITUAL CRISIS OF LEO TOLSTOY IN THE NOVEL "ANNA KARENINA" (USING THE EXAMPLE OF LEVIN'S IMAGE) 347

Vitaeva Z.R.
THE CONCEPT OF "CHECHNYA" IN THE NATIONAL LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD 349

Yi-Wen Gao
THE MODERN IMAGE OF THE USA AND RUSSIA IN CHINESE MEDIA 351

Yi-Wen Gao
TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE USA AND RUSSIA IN THE CHINESE MASS MEDIA IN 2000-2021 353

Gasanova G.A., Surkhaev S.S.
ADJECTIVE-SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING A PERSON.....357

Dibirova A.M., Zalevskaya T.E.
COMPARATIVE ANALYSIS OF ADJECTIVAL COMPARATIVE IDIOMS IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES 359

Zakirova F.N.
ABOUT THE CONCEPT OF "CAUCASUS" IN THE WORKS OF L.N. TOLSTOY.....361

Ibraghimova L.I., Aliyeva D.M.-S.
SEMANTIC CHARACTERISTICS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND RUSSIAN.....363

Ilyasova R.S., Gasanova E.S.
ON THE QUESTION OF SIGNIFICANCE OF THE COMPARATIVE METHOD IN LINGUISTICS 365

Azizova S.M., Mishayeva M.V.
THE STRUCTURE OF PROVERBS AND PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE.....367

Mutaeva S.I., Gasanova Sh.S.
CHARACTERIZATION OF NARRATIVE PROVERBIAL SENTENCES IN TERMS OF THEIR COMMUNICATIVE FUNCTIONS IN ENGLISH 369

Mutaeva S.I., Ragimkhanova L.K.
PROVERBIAL SENTENCES OF THE ENGLISH LANGUAGE AND THEIR COMMUNICATIVE FUNCTIONS.....371

Sultygova M.M., Uruzbekova M.M.
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF THE CAUCASIAN PEOPLES' PAREMIAS AND THEIR ROLE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....373

Fu Lisha
REFLECTING THE LEISURE PRACTICES OF GENERATION Z IN MEDIA DISCOURSE.....375

Hadri L., Grigorievna D.E.
TCKS: THE STRUGGLE OF MULTICULTURALISM AND THE PURSUIT OF IDENTITY.....377

Khamzatkhanova M.Kh.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS EXPRESSING HUMAN CHARACTER IN CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES 380

Salyakhova Z.I., Murzabulatova F.F.
LEXICO-SEMANTIC CLASSIFICATION OF TOURISM VOCABULARY IN THE BASHKIR LANGUAGE.....382

Salyakhova Z.I., Murzabulatova F.F.
THE ORIGINAL AND BORROWED LAYER IN THE VOCABULARY OF TOURISM OF THE BASHKIR LANGUAGE.....384

Khabarova O.V.
STYLISTIC, SEMANTIC AND STRUCTURAL FEATURES OF ZOOMETAPHOR IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (BASED ON THE WORKS OF J. GALSWORTHY) 387

Hu Yangyixin
LEXICO-SEMANTIC GROUP OF NOUNS 'PARTS OF PLANTS' AS A FRAGMENT OF THE BIOMORPHIC CODE OF CULTURE: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT 390

Shalamova O.O., Knut E.A.
HISTORICAL FACTORS OF THE ORIGIN OF EARLY EUROPEAN LEXICAL BORROWINGS IN THE MODERN JAPANESE VOCABULARY.....395

Yasakova Yu.S.
DIFFERENT TYPES OF LANGUAGE GAME IN THE AMERICAN ELECTORAL DISCOURSE (BASED ON THE FINAL PRESIDENTIAL DEBATES BETWEEN DONALD TRUMP AND JOE BIDEN IN 2020).....397

Wang Hua
METAPHORICAL NOMINATIONS OF A PERSON AND HIS ACTIONS IN RUSSIAN AND CHINESE BUSINESS SPEECH.....399

Wang Hua
METAPHORICAL NOMINATIONS OF NATURE IN RUSSIAN AND CHINESE BUSINESS SPEECH 402

Vassilyeva T.S.
SECOND EDITIONS OF W. SHAKESPEARE'S DRAMAS "ROMEO AND JULIET" AND "HAMLET" 406

Volkova N.A., Orehova T.I., Dracheva S.I.
ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE REGIONAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF ALTAI IN 2022 408

Garipova A.N., Karimova S.G.
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A SOMATIC COMPONENT IN MODERN ENGLISH.....411

Kelimu A.
HISTORY OF THE STUDY ON THE ACTUAL DIVISION OF A SENTENCE AND ITS CURRENT STATUS IN CHINESE LINGUISTICS 413

Boyko E.S., Olar' A.A., Koshkarova N.N.
REFLECTION OF GENDER INEQUALITY IN THE MIND OF CHINESE SPEAKERS 417

Magomedov M.A., Khasbolatov M.R.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PARTICIPLES OF THE ARABIC AND KUMYK LANGUAGES.....420

Medvedeva Yu.I.
THE PROBLEM OF DEINTENSIFICATION OF EXTREME EVALUATION 423

Alekseev A.V.
THE PHENOMENON OF THE MULTILINGUAL IMPACT OF THE PROTEST MOVEMENT ON THE POPULATION IN THE PROCESS OF VIRTUAL COMMUNICATION DURING THE PRESIDENTIAL ELECTIONS IN BRAZIL IN 2018.....425

Su Liwei
ANALYSIS EROS AND THANATOS OF THE WORKS OF BUNIN FROM THE PERSPECTIVE OF FREUD 428

Pugacheva E.N.
FUNCTIONING OF TOPONYMS IN M.V. SHCHERBAKOV'S ESSAYS "ODYSSEYS WITHOUT ITHACA" 430

Rasumov V.Sh.
THE IMAGE OF THE LONELY HERO IN CHECHEN HEROIC-HISTORICAL SONGS "ILLI".....433

Vinokurova A.A., Stepanova Z.B.
LEXICAL MEANS OF EXPRESSING MODALITY IN JAPANESE SCIENTIFIC ARTICLES.....436

Tozyakova E.A., Dracheva S.I.
"AT" / "HORSE" IN THE CONCEPTUAL SPACE "ALTAI-KIZHI" / "ALTAIAN" IN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY: LINGUOCULTUROLOGICAL RESEARCH 438

Feshchenko D.S.
FEATURES OF NARRATIVE IN VARLAM SHALAMOV'S STORIES (BASED ON THE STORIES "THE LEFT BANK OF THE RIVER") 441

Ji Rui
OVERVIEW THE WAYS OF PASSIVE SENTENCES TRANSLATION FROM RUSSIAN INTO CHINESE.....444

Sharypova V.S.
SCIENTIFIC AND JOURNALISTIC HERITAGE OF G.N. POTANIN IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN ORIENTALISM: TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM 447

Akhmadova T.Kh., Musaeva L.S., Mamieva Z.M.
INTERNET MEME AS A MODERN GENRE OF SOCIAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION.....449

Gasanova M.A., Alieva A.A.
RELIGIOUS PRECEDENT NAMES IN RUSSIAN AND ARABIC PROVERBIAL DISCOURSE.....451

Gasanova M.A., Abdurakhmanova Kh.S.
THE SPECIFICS OF A COMPLIMENT IN ARABIC AND RUSSIAN LINGUOCULTURES.....453

Magomedov D.M., Ramazanova M.Sh., Rajabova G.S.
ABOUT THE SYNTAX STATUS OF COMPLEMENT IN THE DAGESTAN LANGUAGES.....455

Dahunova F.K.
THE SPECIFICITY OF THE METAPHORICAL PICTURE OF THE WORLD IN MEDICAL TERMINOLOGY 458

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